

k:ON

KÖLNER ONLINE JOURNAL FÜR
LEHRER*INNENBILDUNG

**Gesprächsanalyse in der
Lehrer*innenbildung**
Sonderausgabe 3/2023

Gesprächsanalyse in der Lehrer*innenbildung

Inhaltsverzeichnis

Editorial	i
Marta García García, Ann-Christin Leßmann, Julia Sacher, Jenny Winterscheid: Gesprächsanalyse als Reflexionsinstrument in der Lehrer*innenbildung – Einführung in die Sonderausgabe	1
Clara Luise Finke: Kommunikative Räume von Schulleitungen.....	20
Judith Kreuz: Argumentieren im schüler*innengeleiteten Klassenrat. Mittels Gesprächs- analyse über argumentative Prozesse und didaktische Handlungen reflektieren	42
Cordula Schwarze: Gespräche im Seminar über mündliche Rhetorik: Gesprächsanalytische Ergebnisse und hochschuldidaktische Potenziale	66
Lesya Skintey: „Um eine kommunikative Kompetenz aufbauen zu können, darf eine beeinträchtigende mangelhafte Sprachrichtigkeit nicht toleriert werden“ – Konzepte von Sprache und DaF*Z-Lernen sowie Potenziale gesprächsanalytischer Perspektiven in der Deutschlehrer*innenbildung	94
Miriam Morek: ‚Diskurserwerbsförderliche Unterrichtsgespräche führen‘. Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Aneignung einer professionellen Kernpraktik durch Gesprächsanalyse und -simulation	112
Nina Gregori: Wirkungspotenziale von Unterrichtsinteraktion eruieren – zum Einsatz der Interaktionsanalyse in der berufspraktischen Ausbildung.....	139
Björn Stövesand: Praxisorientierung als interaktionales Phänomen – gesprächsanalytische Perspektiven auf die Spezifika universitärer Veranstaltungen in der Lehrer*innenbildung.....	155

Editorial

Liebe Leser*innen,

die vorliegende Sonderausgabe von *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* ist im Kontext des Arbeitskreises „Gesprächsforschung in der Lehrer*innenbildung“ (AK GeLB) entstanden.¹ Gegründet wurde der Arbeitskreis im Jahr 2018 im Nachgang zur Tagung „Sprache im Unterricht“ (Universität zu Köln) mit der Idee einer Vernetzung von Wissenschaftler*innen, die an verschiedenen Standorten im Schul- und Unterrichtskontext arbeiten und die Professionalisierung von Lehrpersonen in der Aus- und Fortbildung basierend auf gesprächsanalytischen Erkenntnissen weiterentwickeln (wollen). Die Ausgangsüberlegung war (s. hierzu auch Kupetz, Sacher, Leßmann, Winterscheid & García, 2019), dass gesprächsanalytische Forschungsergebnisse und die konversationsanalytisch orientierte Arbeit mit und an Unterrichtsinteraktion zur Professionalisierung von verschiedenen im Schulkontext relevanten Akteur*innen beitragen können:

- durch ein Verstehen von Unterrichtsinteraktion *sui generis*,
- durch die Reflexion von fremdem und eigenem kommunikativen Handeln,
- durch die Entwicklung eines Verständnisses für die Charakteristika von Kommunikation/Interaktion als Lehrgegenstand (Sprache-in-Interaktion, Mündlichkeit, Adressat*innenorientiertheit etc.), z. B. zur Entwicklung kommunikativer Kompetenz von Schüler*innen (vgl. u. a. Kupetz, 2018; Buttler & Weiser-Zurmühlen, 2019; Sacher, 2019; Spiegel & Winterscheid, 2020).

Der AK GeLB beschäftigt sich, ganz im Sinne einer Angewandten Gesprächsforschung, mit Gesprächsforschung im Schul- und Unterrichtskontext (z. B. Kotthoff, 2013; García García, 2017; Kupetz, Glaser & You, 2019; Heller & Morek, 2020; Kinalzik, Schneider, Morek & Heller, 2022). Im Fokus stehen drei Gruppen von Akteur*innen, die im Kontext der Lehrer*innenausbildung zentral sind: Lehramtsstudierende, Lehrpersonen und Schüler*innen. Diese können aufgrund der methodologischen Spezifika der Gesprächsanalyse (s. Einleitung in die Ausgabe) vom Einsatz gesprächsanalytischer Methoden im Lehr-Lern-Kontext profitieren, z. B. indem für die Komplexität von Interaktionen (in Lehr-Lern-Settings) sensibilisiert wird oder verschiedene damit im Zusammenhang stehende Kompetenzen geschult werden (z. B. Argumentations- oder Erklärkompetenz). Die Ziele des AK GeLB bestehen darin, ein Forum für den fachlichen Austausch zu bieten und (bereits erprobte) gesprächsanalytisch fundierte Lehr-Lernmaterialien sowie Professionalisierungsmaßnahmen aus verschiedenen Fächern vorzustellen und zu diskutieren sowie ggf. den Mitgliedern als Lehrkonzeptesammlung zur Verfügung zu stellen. Insgesamt soll so die Gesprächsanalyse als fundierter method(olog)ischer Zugang für die Erforschung

¹ An dieser Stelle möchten wir uns recht herzlich bei Maxi Kupetz bedanken, die maßgeblich zur Entstehung und Weiterentwicklung des AK GeLB beigetragen hat.

unterrichtlicher Interaktion und mithin als Professionalisierungsinstrument gestärkt werden (ausführlicher s. Kupetz et al. 2019).

Erste Aktivitäten fanden nach der Konstitution des Arbeitskreises in Form von Arbeitstreffen und Workshops an den Universitäten Halle-Wittenberg und Bielefeld statt. Durch die Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020 mussten die Bemühungen um einen standortunabhängigen fachlichen Austausch angepasst werden. Implementiert wurde deswegen im Sommersemester 2020 die Veranstaltungsreihe DiDa (Digitale Datensitzungen), die aufgrund des Formats sehr schnell Verbreitung – auch über die Ländergrenzen hinweg – fand und bei der Forschungsdaten und Seminarkonzepte diskutiert wurden oder konkreten Fragen zu den Spezifika gesprächsanalytisch ausgerichteter universitärer Lehre nachgegangen wurde (die jeweiligen Programme und Abstracts der einzelnen Sitzungen können unter Arbeitskreis GeLB (o. J.) eingesehen werden).

Daraus entstand schließlich Anfang 2023 die Idee einer gemeinsamen Publikation, die einen Einblick in die Entwicklungen und Herausforderungen bei der Arbeit mit Gesprächsdaten oder gesprächsanalytischen Methoden in der Lehrer*innenbildung gibt. Um den konstruktiven kollegialen Austausch, der sich in den bisherigen Formaten des Arbeitskreises etabliert hatte, fortzusetzen, wurde das Review-Verfahren zu den Beiträgen in Form von Schreibkonferenzen organisiert. In kleinen Runden, die sich aus Mitgliedern des Herausgeberinnenteams, den beteiligten Autor*innen und einem*einer weiteren Autor*in aus der Sonderausgabe zusammensetzten, wurden die Manuskripte im Sommer 2023 intensiv diskutiert. Die dabei entwickelten Überarbeitungsvorschläge flossen in die weitere Arbeit an den Beiträgen ein.

Die vorliegende Sonderausgabe von *k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* ist das Ergebnis dieser Überlegungen und der vielfältigen, inspirierenden und hochinteressanten Gespräche, die sich medial mündlich und schriftlich durch das Jahr 2023 zogen. Die Ausgabe soll die Potenziale einer gesprächsanalytischen Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Professionalisierung und besonders der Entwicklung von interaktionsbezogener Reflexionskompetenz aufzeigen (s. Einleitung in die Sonderausgabe).

In der Rubrik *k:ON* zepte versammeln sich vier Beiträge, die spezifische Reflexionspotenziale der Gesprächsanalyse in unterschiedlichen Kontexten der Lehrer*innenbildung ausloten bzw. diskutieren. **Clara Finke** stellt in ihrem Beitrag ein laufendes Forschungsvorhaben dar, das den Fokus auf die bedeutenden und vielfältigen, aber auch herausfordernden kommunikativen Anforderungen von Schulleitungen legt. Die Schulleitungen geben an, in der Regel in universitären Seminaren oder außerschulischen Maßnahmen nur unzureichend auf diese vorbereitet worden zu sein, und auch in vorausgegangenen Studien zu Schulleitungsaufgaben wurden diese oft nur am Rande behandelt. Die Autorin zeigt analog zu anderen wiederkehrenden kommunikativen Interaktionssituationen im schulischen Kontext auf, wie die Gesprächsanalyse für die Erforschung, aber auch für die Aus-/Fortbildung der Schulleitungen einen enormen Beitrag leisten und damit für die Professionalisierung von kommunikativen Schulleitungsaufgaben einen

großen Mehrwert haben kann. **Judith Kreuz** beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der Reflexion von eigenem oder fremdem Unterricht in Bezug auf argumentative Prozesse und didaktische Handlungen. Der Beitrag hebt die Potenziale der Gesprächsanalyse zur Erforschung und Reflexion von Interaktionen in schulischen Kontexten hervor, beispielhaft vorgeführt anhand von schüler*innenseitig geleiteten Diskussionsrunden im Klassenrat. Im Vordergrund steht die Analyse der Argumentationspraktiken von Schüler*innen, einschließlich der mitunter doch auftretenden Lehrpersonensteuerung, ritualisierter Abläufe und didaktischer Normen. Judith Kreuz zeigt, wie gesprächsanalytische Verfahren einen sequenzanalytischen Blick auf das Datenmaterial ermöglichen, wodurch verborgene Tiefenstrukturen sozialer Interaktionen sichtbar werden. In der Lehrer*innenbildung können diese Analysen genutzt werden, um normative Vorstellungen von Mündlichkeit zu hinterfragen und evidenzbasierte Reflektionen in die Professionalisierung einzubeziehen. **Cordula Schwarze** demonstriert anhand von Daten eines Forschungsprojekts zu universitären „Auswertungsgesprächen“, welche Praktiken sich gesprächsanalytisch für die Organisation dieser besonderen Seminargespräche rekonstruieren lassen. Bei den Auswertungsgesprächen handelt es sich um eine Art Feedbackgespräch zu in Seminaren videografierten Vorträgen, in denen Rhetorikfähigkeit geschult werden soll. In der Analyse stehen zunächst die ersten Redebeiträge und ihre Charakteristika im Fokus, bevor die daran anschließenden Beiträge systematisch betrachtet werden. Gleichzeitig führt Cordula Schwarze vor, wie wertvoll die Vermittlung eines solch mikroskopischen Blicks überdies insbesondere für Studierende des Lehramts ist. Mit einer propädeutisch-gesprächsanalytischen Methode anhand von Videodaten kann dieser vermittelt und Schritt für Schritt verfeinert werden. Im Beitrag von **Lesya Skintey** steht die Sensibilisierung von Germanist*innen und angehenden Deutschlehrkräften für das Konzept der Interaktionskompetenz in DaF/DaZ-Kontexten im Mittelpunkt. Im Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung wurden die Studierenden angeleitet, Daten aus spontanen (institutionellen oder außerschulischen) Interaktionen aufzunehmen, zu transkribieren und im Hinblick auf Aspekte von Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit zu analysieren. Im Anschluss an die Beschreibung des Seminarkonzepts zeigt die Autorin anhand ausgewählter Auszüge aus den schriftlichen Arbeiten der Studierenden, dass zwar die methodologische Herangehensweise der klassischen Konversationsanalyse relativ schnell verstanden wurde, dass aber fest eingeprägte Orientierungen an der Schriftlichkeit weitaus schwieriger und letztlich nicht im Rahmen von nur 15 Seminarwochen zu dekonstruieren sind.

In der Rubrik k:ONkretes stellt **Miriam Morek** ein Seminarkonzept aus dem Kontext der Deutschlehrer*innenausbildung vor, das aber grundsätzlich auch für andere fachliche Kontexte adaptierbar ist. Im Fokus steht hier die Arbeit an Unterrichtskommunikation als professioneller Praxis im Sinne einer „Core Practice“, mit der diskurserwerbsförderliches Lehrer*innenhandeln am Beispiel konkreter fachlicher Gegenstände untersucht, erprobt und reflektiert werden kann.

In der Rubrik k:ONtraste finden sich zwei Beiträge: **Nina Gregori** beschreibt in ihrem Beitrag ein Reflexionsinstrument, das im Rahmen der berufspraktischen Studien

angesiedelt ist. Das Ziel besteht darin, Theorie und Praxis des kommunikativen Handelns im Unterricht zueinander in Beziehung zu setzen, indem ein interaktionsanalytisches Vorgehen zur Reflexion des eigenen Handelns herangezogen wird. Die methodologischen Prämissen und das analytische Vorgehen der Interaktionsanalyse fungieren hier als Handwerkszeug, mit dem die angehenden Lehrpersonen anhand von Videoausschnitten eigenen Unterrichts Wirkungspotenziale des eigenen professionellen Handelns eruieren und sie an zuvor ermittelte Vorstellungen von individueller „good practice“ zurückbinden. **Björn Stövesand** schließlich stellt die stetige Forderung nach mehr Praxisbezug im Lehramtsstudium grundsätzlich zur Diskussion. Er beleuchtet zunächst drei Ebenen, auf denen sich dieser Anspruch zeigt: die bildungspolitische Makroebene, die institutionsstrukturelle und curriculare Mesoebene sowie die Mikroebene der Seminar- und Peergespräche von und mit Studierenden. Der Fokus des Beitrags liegt dabei auf der letztgenannten Ebene. Björn Stövesand zeigt anhand eines Fallbeispiels eines studentischen Lektüregesprächs auf, wie Studierende das Verhältnis von Theorie und Praxis dynamisch und in ganz eigener Weise modellieren. Die rekonstruktive Perspektive mittels Gesprächsanalyse ermöglicht damit Einsichten in jene kommunikativen Aufgaben, welche die Theorie-Praxis-Relationierung im Lehramtsstudium für studentisches Arbeiten darstellt. Diese Einsichten können bei der konzeptionellen Entwicklung der Theorie-Praxis-Bezüge im Lehramtsstudium helfen, die Perspektive der Studierenden zu berücksichtigen und so die Kluft zwischen wissenschaftlicher Arbeit und den Erwartungen angehender Lehrkräfte zu überbrücken.

Wir wünschen allen Leser*innen eine spannende und inspirierende Lektüre!

Mit herzlichen Grüßen

Das Organisationsteam des AK GeLB, gleichzeitig auch die Herausgeberinnen dieser Ausgabe

Marta García García, Ann-Christin Leßmann, Julia Sacher und Jenny Winterscheid

Literatur

Arbeitskreis GeLB (o. J.). Aktivitäten. <https://blog.uni-koeln.de/ak-gelb/2023/01/26/aktivitaeten/> (zuletzt aufgerufen am 07.11.2023)

Buttler, Ann-Christin & Weiser-Zurmühlen, Kristin (2019). (Fach-)Unterricht untersuchen und (fach-)didaktisch reflektieren. Der Beitrag der Gesprächsanalyse zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. In *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 2(2), S. 20-37. <https://doi.org/10.4119/hlz-2446>

García García, Marta (2017): Grammatikerklärungen aus interaktiver Sicht: Herausforderungen für angehende SpanischlehrerInnen. In Appel, Joachim; Jeuk, Stefan & Mertens, Jürgen (Hg.), *Sprachen Lehren*. 26. DGFF Kongress für Fremdsprachendidaktik

- der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Ludwigsburg. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 161-171.
- Heller, Vivien & Morek, Miriam (2020). Überlegungen zur Professionalisierung für unterrichtliche Gesprächsführung – (Wie) Können Lehrkräfte diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln lernen? In Schmidt, Friederike & Schindler, Kirsten (Hg.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde der deutschdidaktischen Professionalisierungsforschung*. Tübingen: Peter Lang, S. 227-243.
- Kinalzik, Noelle; Schneider, Valentin; Morek, Miriam & Heller, Vivien (2022). Von der Gesprächsanalyse zur Entwicklung des interaktionssensiblen Kodierinstrumentes ISKODIL – Ausprägungen diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche erfassen. In *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik 2*. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9608>
- Kotthoff, Helga (2013). Grundlagen der Gesprächsanalyse und ihre schulische Relevanz. In Huneke, Hans-Werner (Hg.), *Sprach- und Mediendidaktik*. 2. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 108-125.
- Kupetz, Maxi (2018). Gesprächsanalytische Unterrichtsforschung als Möglichkeit einer kasuistischen Lehrer*innenbildung im Bereich sprachsensibler Fachunterricht. In Caruso, Celestine; Hoffmann, Judith; Rohde, Andreas & Schick, Kim (Hg.), *Sprache im Unterricht. Ansätze, Konzepte und Methoden*. Trier: WVT, S. 49-67.
- Kupetz, Maxi; Glaser, Karen & You, Hie-Jung (2019) (Hg.), Embracing Social Interaction in the L2 Classroom: Perspectives for Language Teacher Education. In *Classroom Discourse 10*(1). <https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1571260>
- Kupetz, Maxi; Sacher, Julia; Leßmann, Ann-Christin; Winterscheid, Jenny & García, Marta (2019). Positionspapier. <https://blog.uni-koeln.de/ak-gelb/category/positions-papier/> (zuletzt aufgerufen am 07.11.2023)
- Sacher, Julia (2019). Hochschuldidaktische Potenziale von Konversations- und Gesprächsanalyse im Kontext Forschenden Lernens in der Lehrer*innenausbildung. In *Herausforderung Lehrer_innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 2*(2), S. 1-19. <https://doi.org/10.4119/hlz-2443>
- Spiegel, Carmen; Winterscheid, Jenny (2020). Teilprojekt 17: Sprachlich-rhetorische Kompetenzen im Deutschunterricht fördern. In Weigand, Gabriele; Fischer, Christian; Käpnick, Friedhelm; Perleth, Christoph; Preckel, Francis; Vock, Miriam & Wollersheim, Heinz W. (Hg.), *Leistung macht Schule. Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*. Weinheim: Beltz, S. 176-182.

Marta García García, Ann-Christin Leßmann, Julia Sacher,
Jenny Winterscheid

Gesprächsanalyse als Reflexionsinstrument in der Lehrer*innenbildung – Einführung in die Sonderausgabe

Abstract

In der Einleitung wird der gesprächsanalytisch fundierte Zugang zu schulisch-unterrichtlicher Interaktion als Reflexionsinstrument skizziert. Der Meta-Definition von Lenske & Lohse-Bossenz (2023) folgend, wird „Reflexion“ als distanzierte Auseinandersetzung mit einem konkreten fachlichen Gegenstand verstanden, der die reflektierende Person unmittelbar betrifft und bei ihr ein erweitertes Verständnis der jeweiligen pädagogischen Praxis zum Ziel hat. Wir diskutieren, welche schul- und unterrichtsbezogenen sprachlich-interaktiven Gegenstände durch eine gesprächsanalytische Herangehensweise einer Reflexion zugänglich gemacht werden können, welchen Mehrwert die Akteur*innen im Feld davon haben und welche Potenziale ein gesprächsanalytisches Vorgehen hinsichtlich einer erweiterten Perspektive auf die pädagogische Praxis sowohl in fachspezifischer als auch fachübergreifender Hinsicht birgt.

The introduction outlines the conversation analysis-based approach to classroom interaction as an instrument of reflection. Following the meta-definition of Lenske & Lohse-Bossenz (2023), "reflection" is understood as a deeper examination of a specific subject matter that directly affects the reflecting person and aims to advance their understanding of the specific pedagogical practice. We discuss which school- and classroom-related interactional practices can be made accessible for reflection through a conversation-analytical approach, what added value the actors in the field gain from this and what potential a conversation-analytical approach offers with regard to an expanded perspective on pedagogical practice in both, subject-specific and interdisciplinary terms.

Schlagwörter:

Gesprächsanalyse, Lehrer*innenbildung, Reflexion, talk-in-interaction, Professionalisierung
Conversation analysis, teacher education, reflexion, talk-in-interaction, professionalization

1. Die Allgegenwart der Reflexion

Der Reflexionsbegriff gehört spätestens seit Schöns Überlegungen zum „reflective practitioner“ (Schön, 1984) zum festen Inventar des Professionalisierungsdiskurses in der Lehrer*innenbildung und ist auch aus bildungspolitischen Diskussionen nicht mehr wegzudenken. Reflexionskompetenz wird seit Jahren als wesentliche Fähigkeit für (angehende) Lehrpersonen benannt (vgl. KMK, 2004a, 2004b, 2008; außerdem z. B. die Diskussionen in von Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019; Wyss & Mahler, 2021, Lenske & Lohse-Bossenz, 2023, Gregori in diesem Band, Schwarze in diesem Band). Gegenstand von Reflexion sind demnach sowohl fachübergreifende Fragen des Planens, Organisierens



und Reflektierens von Lehr-Lernprozessen als auch fachspezifische Fragen, die unmittelbar mit den Lerngegenständen selbst zusammenhängen (z. B. die Reflexion von Sprache im Rahmen der Sprachfächer, die (kritische) Reflexion der Grenzen und des Einsatzes von digitalen Medien, die Reflexion des eigenen Umgangs mit Fachtermini in den naturwissenschaftlichen Fächern usw.). Dies lässt bereits erkennen, dass *Reflexionskompetenz* zentrale Fähigkeiten von (angehenden) Lehrpersonen subsumiert, aber auch, dass es sich hierbei um einen sehr weiten Begriff handelt, der zudem in den fachdidaktischen Diskussionen innerhalb der Fachgemeinschaften weiter ausdifferenziert wird. Diese Ausdifferenzierung geht erwartungsgemäß mit einer zunehmenden Unschärfe des Konzeptes einher (vgl. z. B. Wyss & Mahler, 2021), der wiederum immer wieder Versuche der konzeptuellen Schärfung und Vereinheitlichung gegenübergestellt werden. In der kritischen Auseinandersetzung mit dem Reflexionsbegriff wird genau diese Unschärfe problematisiert, da die Uneinheitlichkeit der existierenden Konzepte eine Operationalisierbarkeit erschwert bis verhindert (vgl. u. a. von Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019; Häcker, 2022; Lenske & Lohse-Bossenz, 2023). Eine der neueren Definitionen von Reflexionskompetenz, die aus dem Versuch der Synthetisierung bereits bestehender Definitionsansätze entstanden ist, stammt von Lenske & Lohse-Bossenz (2023). Sie betonen drei Elemente, die typisch für Reflexion sind: (1) Reflexion wird als „anlassbezogener mentaler Prozess“ verstanden, der sich retrospektiv auf einen konkreten fachlichen Gegenstand bezieht und diesen aus einer distanzierten Position heraus betrachtet. Reflexion hat (2) einen expliziten Selbstbezug (auf die reflektierende Person und ihr professionelles Erleben/Handeln) und zielt (3) auf ein erweitertes Verständnis professioneller pädagogischer Praxis ab (ebd., o. A.). In dieser Hinsicht steht Reflexion in der Nähe von Konzepten wie „Analyse“ oder „kritisches Denken“, grenzt sich aber durch z. B. die Selbstbezüglichkeit oder die Zielrichtung der eigenen pädagogischen Praxis von ihnen ab.

In dieser Einleitung möchten wir skizzieren, inwieweit ein gesprächsanalytisch fundierter Zugang zu schulisch-unterrichtlicher Interaktion als Instrument zur Förderung von Reflexionskompetenz im oben skizzierten Sinne verstanden und als Auslöser für Professionalisierungsprozesse in der Lehrer*innenbildung angesehen werden kann.

2. Anlässe gesprächsanalytisch fundierter Reflexion

Die durch eine gesprächsanalytische Perspektive konturierten Reflexionsanlässe sind sowohl fachspezifischer als auch überfachlicher Natur. Friedrich (2002) weist drei große sprachlich-kommunikative Räume im Feld Schule nach. Die ersten beiden betreffen die verschiedenen kommunikativen Anlässe im Feld, die für Lehrpersonen aller Fächer relevante Bezugsgrößen sind. Hierzu gehören Gespräche mit Eltern (z. B. Röhrs, 2022) genauso wie – zunehmend – Gespräche mit externen Partner*innen, z. B. im Zusammenhang mit Stadtteilentwicklungsprozessen, innerhalb derer Schulen wichtige Rollen übernehmen können (Kruschel & Leonhardt, 2022). Gespräche im Kollegium, z. B. als Schulleitungsaufgabe (s. Finke in diesem Band), sind als zweiter kommunikativer Raum zu nennen, dem gerade in Hinblick auf interdisziplinäre Kooperationen zur Gestaltung

inklusive Unterrichts in jüngerer Zeit Aufmerksamkeit gewidmet wird (z. B. Fischer, Preiß & Quandt, 2017). Der dritte große kommunikative Raum betrifft den Unterricht als Kerngeschäft der Lehrpersonen, in dem vielfältige kommunikative Aufgaben wahrgenommen werden (u. a. Becker-Mrotzek & Vogt, 2009; Sert & Seedhouse, 2011; Paul, 2018; Waring & Creider, 2021).

Dieser dritte kommunikative Raum, der Unterricht selbst, ist eng mit seinen sprachbezogenen Lerngegenständen verknüpft. Dazu gehören im Fall der sprachlichen Fächer spezifische Konzeptionen wie „bildungssprachliche Diskurskompetenzen“ (Heller & Morek, 2015, 2019, 2020) oder der Erwerb von „interactional competence“ (Hall & Pekarek Doehler, 2011; Nguyen, 2019; Pekarek Doehler 2019, 2023.) im Fremdsprachenunterricht: Schüler*innen lernen, wie sie fachliche Gegenstände sprachlich angemessen bezeichnen, sie lernen situationsangemessene Formen des Sprechens, sie reflektieren Sprache als kommunikatives Medium und sie erproben sich selbst als Sprecher*innen/Sprachverwendende in unterschiedlichen inhaltlichen und sachlichen Zusammenhängen. Dies alles ist vor dem Hintergrund einer partizipationsorientierten Gestaltung von Unterricht relevant (vgl. Jacknick, 2021; Quasthoff, Heller & Morek, 2021) und begründet den Status von „Unterrichtskommunikation“ als Professionalisierungsgegenstand für Lehrpersonen.

Durch ihre methodologischen Charakteristika erscheint der Einsatz gesprächsanalytischer Methoden hier als vielversprechendes Werkzeug, um Reflexionsprozesse speziell mit Blick auf kommunikative Gegenstände anzustoßen (vgl. Sacher, 2019). Das besondere Potenzial des Ansatzes besteht zum einen in der materiellen Arbeitsgrundlage gesprächsanalytischen Vorgehens. Aufgrund der Flüchtigkeit mündlicher Kommunikation (z. B. Fiehler, 2009) liegen einem solchen Vorgehen stets Audio- oder Videoaufnahmen zugrunde, die zunächst annotiert, d. h. grob gesichtet werden sollten (Deppermann, 2008). Anschließend müssen diese Daten in Auszügen transkribiert werden, wobei auf eine möglichst genaue Transkription, auch von Pausen, Betonungen, Überlappungen etc., geachtet werden sollte (vgl. Bergmann, 2007; Deppermann, 2013; Hausendorf, 2017; Buttlar, 2018). Je nach Erkenntnisinteresse kann die Detailliertheit der Notation variieren (z. B. Selting et al., 2009). Die Aufbereitung der Daten in dieser Form ermöglicht eine „Zur-Schau- und Still-Stellung des Gesprochenen“ (Hausendorf, 2017: S. 219), mit der ein „Verfremdungsaspekt“ (ebd.) einhergeht, der „fast wie von selbst die Aufmerksamkeit auf die Wunder und Wunderlichkeiten des Sprechens und Zuhörens lenkt“ (ebd.).

Der mentale Prozess der Reflexion wird mittels Gesprächsanalyse vor allem durch diese distanzierte Haltung auf mündliche Kommunikation ermöglicht. Diese Haltung drückt sich auch darin aus, dass der Untersuchungsgegenstand – wie z. B. ein Unterrichtsgespräch – deskriptiv neutral und gerade nicht (pädagogisch oder didaktisch) wertend betrachtet wird. Es geht nie um die Überprüfung eigener normativer Vorstellungen, sondern um die Rekonstruktion der sozialen Wirklichkeit „from the data themselves“ (Scheffloß & Sacks, 1973: S. 291), die durch die Gesprächsteilnehmer*innen als *joint accomplishment* gemeinsam hergestellt wird (Garfinkel, 1967). Die analytische Prämisse dabei

ist, dass diese Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit nur aus der Teilnehmendenperspektive heraus betrachtet werden kann. Was jemand meint, welche kognitiven Prozesse beispielsweise zu einer sprachlichen Handlung führen, kann nicht beobachtet werden – weder von Teilnehmer*innen eines Gesprächs noch von Forscher*innen –, folglich wird nur rekonstruiert, was insbesondere auf der sprachlichen Oberfläche, dem *mutual display* (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974), zu sehen bzw. zu hören ist. Neben dem zentralen Fokus auf die Ebene der Sprache sind darüber hinaus auch nonverbale (Gestik, Mimik, Blick, Körper, aber auch Raum) und paraverbale (Prosodie, Intonation) Aspekte relevant und damit Gegenstand der Gesprächsanalyse.

Für die Reflexion eigener oder fremder sprachlicher Handlungen ist die Einnahme der Perspektive der Teilnehmer*innen deshalb besonders gewinnbringend, weil so nachvollzogen werden kann, „wie die Gesprächsbeteiligten selbst [auf den genannten Ebenen] wechselseitig ihr Handeln interpretieren und koordinieren“ (Heller & Morek, 2016: S. 224). Gesprächsanalytische Zugänge begreifen (mündliche) Kommunikation als *talk-in-interaction* (Schegloff & Sacks, 1973; Quasthoff, 1995; Schegloff, 1996, 1998), in der jede Äußerung sequenziell auf vorherige bezogen ist und nachfolgende beeinflusst. Aus diesem Grund werden alle Äußerungen als kontextgebunden betrachtet, was zur Folge hat, dass die Gesprächsanalyse stets sequenziell verläuft und nie einzelne Beiträge herausgreift, wie es in anderen Methoden wie der qualitativen Inhaltsanalyse (z. B. Mayring, 2015) üblich ist. Das Ziel der Gesprächsanalyse ist es hierbei, die interaktiven Praktiken (Deppermann, Feilke & Linke, 2016) bzw. Musterhaftigkeiten (*Ethnomethoden*, Bergmann, 2008) offenzulegen, mit denen Menschen (*ethnos*) kommunikativ den Alltag bewältigen. Zentral ist dabei die Beobachtung, dass das alltägliche Handeln der Mitglieder einer Gesellschaft nicht chaotisch und willkürlich ist, sondern dass eine gewisse Ordnung bzw. Methodizität besteht, die häufig trivial und routiniert erscheint und daher zwar gesehen, aber dennoch nicht bewusst wahrgenommen wird („seen but unnoticed“, Garfinkel, 1967: S. 36). Heller und Morek (2016: S. 225) halten fest, dass Beteiligte dieser Ethnomethoden „daher nicht im Rahmen von Befragungen Auskunft über ihre Praktiken geben oder diese gar erklären“ können.

Hier zeigt sich also ein weiterer Gewinn für die reflexive Praxis: Die Gesprächsanalyse kann Strukturen der sozialen Interaktion anhand authentischer Daten von meist natürlichen Gesprächssituationen zwischen zwei oder mehr Personen offenlegen, die nur schwer durch andere, (im Schulkontext) übliche Erhebungs- und Auswertungsmethoden wie Interview- oder Fragebogenstudien gewonnen werden können. Sie überwindet das alltägliche „seen but unnoticed“-Problem (Garfinkel, 1967: S. 36) und macht sichtbar, wie z. B. Unterricht ‚funktioniert‘. Gerade im Kontrast zu pädagogisch-normativen Vorstellungen von Unterricht eröffnen sich so neue Perspektiven, die die Reflexion von Unterricht als soziale und interaktive Praxis ermöglichen.

3. Die Selbstbezüglichkeit gesprächsanalytisch fundierter Reflexion

Angesichts der Relevanz von Bildungssprachvermittlung, sprachsensiblen Fachunterricht, sprachbewusster Unterrichtsplanung usw. ist die Aufmerksamkeit für die sprachliche Ebene von Lehr-Lern-Prozessen in den letzten Jahren stark gestiegen – in der fachdidaktischen und in der bildungswissenschaftlichen Forschung, aber auch im Kontext der Lehrer*innenbildung. Im fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Diskurs ist es fast schon zum Allgemeinplatz geworden, dass Sprache gleichzeitig Medium und Gegenstand von Lehren und Lernen ist. Betrachtet man nun, welche Rolle Sprache als Medium des Unterrichts im bildungswissenschaftlichen und (fremd)sprachendidaktischen Diskurs spielt, so findet man ein Kontinuum vor, an dessen Enden sich zwei sehr unterschiedliche Positionen finden: An einem Ende sind Ansätze verortet, die Unterricht explizit als Interaktionsraum mit „kommunikative[m] Geschehen in eigenem Recht“ (Breidenstein, 2010: S. 872) verstehen. Am anderen Ende sind solche Ansätze zu finden, in denen Unterrichtsinteraktion eher im Sinne einer querliegenden Ebene implizit mitgemeint wird. So wird z. B. in Helmkes Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts (2015: S. 71) deutlich, dass Unterricht zwar als Prozess verstanden wird; die genauen Merkmale dieses Prozesses und deren interaktionsbezogene Implikationen werden aber nicht weiter ausbuchstabiert (vgl. auch Becker-Mrotzek, 2018). Dies ist insofern erstaunlich, als dass die ebendort als relevant für Unterrichtsqualität und Lernerfolg definierten Unterrichtsbereiche ihrerseits nicht ohne Interaktion zu denken sind: Weder Klassenführung, noch die klare Strukturierung des Unterrichts, noch die Herstellung eines lernförderlichen Klimas oder die Schüler*innenorientierung können ohne Interaktion gewährleistet werden. Die entsprechenden interaktiven Aspekte von Unterricht werden hier aber nicht ausdifferenziert, sondern es wird stattdessen auf die Ebene der methodisch-didaktischen Umsetzung fokussiert. Ähnlich verhält es sich mit den von Meyer (2016: S. 17) formulierten Merkmalen guten Unterrichts: Weder die Strukturierung von Unterricht noch die inhaltliche Klarheit oder das sinnstiftende Kommunizieren kommen ohne Interaktion aus.

Ein gesprächsanalytischer Ansatz bietet hier in zweierlei Hinsicht einen ‚Ausweg‘: Erstens wird Sprache nicht als ein vom konkreten Gebrauch losgelöstes System konzeptualisiert, sondern als Sprache-in-Interaktion (vgl. z. B. Selting & Couper-Kuhlen, 2000, 2001; Imo, 2013). Das in diesem Zusammenhang zentrale Konzept der Reflexivität beschreibt die bereits oben dargestellte wechselseitige Beziehung zwischen sprachlichen Verwendungsweisen und sequenziellem Kontext, der durch eben jene fortwährend hergestellt und überhaupt erst interpretierbar wird (vgl. u. a. Bergmann, 2001). Diese Auffassung von Sprache ist unmittelbar anschlussfähig an kompetenzorientierte Forderungen nach mündlichen Kommunikationsfertigkeiten, für die ‚Situationsangemessenheit‘ ein zentrales Kriterium ist (z. B. Arendt & Kiesendahl, 2011; Morek, 2016; Europarat, 2020). Zweitens verdeutlichen gesprächsanalytisch orientierte Untersuchungen die zentrale Rolle der Interaktionsebene für den Unterricht. Bereits 1979 zeigte Mehan, dass Unterricht überhaupt erst durch Interaktion *hervorgebracht* wird. Insbesondere für die Untersuchung unterrichtlicher Prozesse ist die Gesprächsanalyse ein schon länger etabliertes Instrument (z. B. Becker-Mrotzek & Quasthoff, 1998; Seedhouse, 2004; Becker-

Mrotzek & Vogt, 2009), das in jüngerer Zeit vermehrt insbesondere zur Reflexion in allen Phasen der Lehrer*innenbildung eingesetzt wurde und dabei vielversprechende Ergebnisse hervorgebracht hat (z. B. Heller & Kotthoff, 2020; Morek & Heller, 2020; Becker & Stude, 2021; Kupetz, 2021; Morek et al., 2022). Somit liegt bereits ein umfangreicher Wissensfundus über verschiedenste Aspekte von Unterrichtsinteraktion und andere schulische Kommunikationssituationen vor:

- zu kommunikativen Verfahren in Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion (Instruieren, Fragen, Formulieren und Veranschaulichen, Präsentieren, Argumentieren, (Aufgaben) Erklären, Reparaturen und Verfahren der Verständnissicherung, Rückmeldungen auf Schüler*innenäußerungen, Rederechtverteilung usw.; vgl. u. a. Spiegel, 2006; Hausendorf, 2008; Spreckels, 2009; Paul, 2010; Kupetz, 2011; Schmitt, 2011; Spiegel, 2011; Heller, 2012; Putzier, 2016; Buttlar, 2017; García García, 2017; Spiegel, 2018; Kern, 2019; Winterscheid, 2019; Leßmann, 2020; Winterscheid, i. E.),
- zu kommunikativen Verfahren in Peer-Interaktion zwischen Schüler*innen (vgl. u. a. Hellermann, 2007; Pochon-Berger, 2011; Hauser & Luginbühl, 2015; Morek, 2015; Kreuz, Mundwiler & Luginbühl, 2017) und
- zu kommunikativen Verfahren in Eltern-Lehrer*innen-Gesprächen, z. B. zur Etablierung von Widerspruch oder zur Rollenaushandlung (vgl. u. a. Hauser & Mundwiler, 2015; Kotthoff, 2015).

Im Hinblick auf die Selbstbezüglichkeit reflexiver Prozesse scheint einem gesprächsanalytischen Vorgehen das Potenzial innezuwohnen, Vorstellungen von eigenem und fremdem interaktiven Handeln einer distanzierteren Betrachtung zugänglich zu machen. Indem etwa das eigene unterrichtliche Handeln zum Gegenstand gesprächsanalytischer Betrachtungen gemacht wird, können normative Vorstellungen von gutem/schlechtem kommunikativen Verhalten im Unterricht im Hinblick auf ihre situative Funktionalität reflektiert werden. Der methodologische Fokus auf die bereits erwähnte Teilnehmendensperspektive erweist sich hier als hilfreich: Da nicht beobachtet werden kann, was Interaktionsbeteiligte denken, wird nur rekonstruiert, was auf der sprachlichen Oberfläche, dem *mutual display*, zu sehen bzw. zu hören ist (Sacks et al., 1974) – und darüber kann erschlossen werden, wie das gemeinsame interaktive Handeln der Beteiligten eine z. B. unterrichtliche Situation als solche hervorbringt. Handlungsspielräume und -alternativen können so diskutiert und ggf. auch erprobt werden (vgl. Becker & Stude, 2021 sowie die Beiträge von Morek und Gregori in diesem Band).

4. Gesprächsanalyse als Auslöser für eine erweiterte Perspektive auf pädagogische Praxis

Anhand der Deutschdidaktik, der Fremdsprachendidaktik und der fächerübergreifend geführten Diskussion zur Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramt soll abschließend

skizziert werden, inwiefern gesprächsanalytisch fundierte Lehr-, Lern- und Fortbildungskonzepte zu einer erweiterten Perspektive auf pädagogische Praxis beitragen können.

Mit den deutschdidaktischen Kompetenzbereichen „Sprechen und Zuhören“ bzw. „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ (KMK, 2003, 2004c, 2012, 2022a und b) wird Sprache als kommunikatives Mittel in unterschiedlichen medialen Realisierungsformen in den Fokus gerückt. Schüler*innen sollen lernen, sich situations- und adressat*innenangemessen mündlich und schriftlich auszudrücken, d. h. also auch geeignete (para-/non-)verbale Mittel auszuwählen, um individuelle kommunikative Ziele erreichen zu können. Vor allem mit der Berücksichtigung non- bzw. paraverbaler Mittel verweist diese Zielformulierung aus gesprächslinguistischer Perspektive unmittelbar auf gesprochene Sprache in mündlichen Interaktionen. In der Realität des Deutschunterrichts wird mit „Sprachreflexion“ jedoch zumeist auf den Grammatikunterricht abgehoben (vgl. z. B. die Beiträge in Gornik, 2015), in dessen Kontext die pragmatische Sprachhandlungsebene kaum eine Rolle spielt (vgl. u. a. Börjesson, 2021). Dies spiegelt sich dann auch in der universitären Realität der Lehrer*innenbildung wider, innerhalb derer die Vorbereitung auf spezifisch mündliche Gegenstände des Deutschunterrichts oft nur eine untergeordnete Rolle spielt. Mit dem Konzept der so genannten „Sprachbetrachtung“ (Bredel, 2013) liegt allerdings ein Konzept vor, das sich auch auf medial mündliche Sprache übertragen lässt (vgl. auch Sacher, 2022). Zentral für Sprachbetrachtungsaktivitäten ist der Dreischritt aus Distanzierung, Dekontextualisierung und Deautomatisierung, der v. a. durch mediale Schriftlichkeit hergestellt wird. Durch die visuelle Verfügbarkeit von Schrift (z. B. durch Transkriptionen mündlicher Interaktionen) wird ein Abstand zwischen Sprachbetrachter*in und Gegenstand der Sprachbetrachtung hergestellt. Dadurch wird die automatische Prozessierung von Sprache deautomatisiert; gleichzeitig findet eine Dekontextualisierung des betrachteten Gegenstandes statt, sodass dessen formale Eigenschaften leichter zugänglich sind.

Der vergleichsweise geringe Stellenwert gesprochener Sprache als Gegenstand von Sprachbetrachtung ist aus mindestens zwei Gründen problematisch: Zum einen ist gesprochene Sprache aufgrund ihrer Alltäglichkeit ein gewissermaßen „unsichtbarer“ Gegenstand, dessen strukturelle Merkmale zugunsten einer Fokussierung auf den Inhalt, das Gesagte und dessen Interpretation zurücktreten. Im Falle von Unterrichtsinteraktion bezieht sich dies auf interaktionsstrukturelle Aspekte; Diskurspraktiken wie Argumentationen oder Erklärungen werden von den Lehrpersonen nicht oder kaum als solche erkannt, sondern vor allem die sachliche und sprachliche Korrektheit der schüler*innenseitigen Beiträge in den Blick genommen (vgl. Nell-Tuor, 2014; Heller, Quasthoff, Vogler & Prediger, 2017). Zum anderen wird (konzeptionelle) Mündlichkeit in Lehrwerken oft mit zu starkem schriftsprachlichen Bias dargestellt (vgl. z. B. Maitz & Foldenauer, 2015; Mundwiler, Kreuz, Hauser, Eriksson & Luginbühl, 2017; Kühn & Honnef-Becker, 2019), sodass Lehrpersonen kritisches Fachwissen benötigen, um gegenstandsangemessene Entscheidungen treffen und z. B. geeignete Lehrmaterialien auswählen zu können. Aus dieser Ausgangslage lassen sich domänenspezifische Anforderungen an das Wissen (angehender) Deutschlehrer*innen formulieren. Neben Wissen über die grundlegenden Unterschiede

zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit ist Wissen über Charakteristika gesprochener Sprache zu nennen, aber auch Wissen über eigene sprachideologische Vorstellungen (*written language bias*, Linell, 1982). Die Arbeit mit medial mündlichem Sprachmaterial ist weiterhin in den KMK-Bildungsstandards für alle Schulstufen vorgesehen. Lehrpersonen sollten also idealerweise über eigene Erfahrungen in der Arbeit mit gesprochener Sprache verfügen, um die Lerngegenstände im eigenen Unterricht entsprechend aufbereiten und vermitteln zu können. Auch hierbei kann eine bereits im Studium angesiedelte Arbeit mit authentischer Sprache-in-Interaktion vorbereitend zielführend sein.

Der Einsatz gesprächsanalytischer Lehr-Lernkonzepte kann dazu beitragen, Mündlichkeit als Gegenstand verstärkt in den Fokus zu rücken und sie in ihren spezifischen Eigenschaften zu entdecken – und letztlich als Lerngegenstand zu modellieren.

Anders als im Fach Deutsch wird der gesprochenen Sprache im Fremdsprachenunterricht eine wichtige(re) Rolle zugeordnet. Das „Primat der Mündlichkeit“ gilt – zumindest auf dem Papier – als ein zentraler Aspekt des Sprachenlernens und als ein Orientierungsprinzip im kommunikativen Fremdsprachenunterricht (vgl. Burwitz, Königs & Riemer, 2014). Allerdings sind die Materialien, Lehrwerksaufgaben, Prüfungsformate und demzufolge auch Lehrendenpraktiken in der Regel von einem monologischen Verständnis von Mündlichkeit geprägt (vgl. García García, 2016). In diesem Zusammenhang hat sich in der zweit- und fremdsprachendidaktischen Forschung seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts das Konzept der *interactional competence* (Interaktionskompetenz) als sehr relevant etabliert (z. B. Hall, 1995; He & Young, 1998; Kasper, 2006; Hall & Pekarek Doehler, 2011; Nguyen, 2019; Pekarek Doehler 2019, 2021a, 2021b, 2023). Dieses bezeichnet die Fähigkeit, die notwendigen semiotischen Ressourcen zu mobilisieren, um an kontextspezifischen sozialen Interaktionen teilzunehmen. Im Gegensatz zum weitaus verbreiteteren Begriff der kommunikativen Kompetenz (Canale & Swain, 1980) liegt der Fokus der Interaktionskompetenz nicht auf einem abstrakten, individuellen und stets abrufbaren Wissen, sondern vielmehr auf der gemeinsamen Koordination von multimodalen Handlungen innerhalb konkreter Gesprächssituationen zwischen den Interaktionspartner*innen. Der Mehrwert des Konzepts der Interaktionskompetenz für die Lehrer*innenbildung besteht insbesondere im Potenzial, die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen von normativen, oft an der Schriftlichkeit orientierten Ansprüchen (s. o.) abzulenken und stattdessen auf den interaktiven, ko-konstruierten Charakter der Kommunikation zu richten. Dies trifft sowohl auf die Lehrer*innenbildung in den fremdsprachlichen Fächern, als auch im Bereich der DaFZ-Zusatzqualifikationen zu. So können beispielsweise Fremdsprachenlehrkräfte tradierte Vorstellungen von Sprache und Interaktion neu denken sowie mündliche (Prüfungs-)Aufgaben, die aber nur monologisches Sprechen fordern, kritisch hinterfragen, ändern oder neu konzipieren (vgl. Barth-Weingarten & Freitag-Hild, 2021; Malabarba & Betz, 2023). Interaktionskompetenz als Konzept ist ebenfalls hilfreich, um die Sprache als Handlung und die kommunikativen Erfolge der Gesprächsteilnehmenden in den Vordergrund zu stellen, nicht die sprachlichen Defizite (siehe Skintey in diesem

Band) – ein Aspekt, der insbesondere im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenlernens bedeutsam ist.

Die Theorie-Praxis-Frage wird in der Lehramtsausbildung fächerübergreifend diskutiert. Die beiden Termini *Theorie* und *Praxis* stehen in einem Spannungsfeld und fast dialektischem Verhältnis zueinander, das sogar als „Kluft“ bezeichnet worden ist (Horstkemper, 2003; siehe auch Stövesand in diesem Band). Dem Anspruch auf Praxiserfahrungen, auf handlungsrelevantes Wissen, manchmal auf studentischer Seite auch explizit als Wunsch nach „Lösungen“ oder „bewährten Rezepten“ dargestellt (Apelojg, 2016; Aßbeck, 2016; Sacher, 2018), steht das Kernanliegen universitärer (Aus-)Bildung gegenüber, zukünftigen Lehrkräften Theoriewissen zu vermitteln und zwar so, dass sie befähigt werden, „ihre Lehrtätigkeit nicht wissenschaftsfern, sondern in einer forschenden Grundhaltung auszuüben“ (Wissenschaftsrat, 2001: S. 41; auch ähnlich in den KMK Standards, 2019). Die weiter oben bereits thematisierte Relevanz von reflexiven Kompetenzen wird oft in direktem Zusammenhang mit der Theorie-Praxis-Frage verhandelt. Dies ist insofern von Bedeutung, als die Qualität – und letztendlich Wirksamkeit – der Lehrer*innenbildung in der angemessenen Balance zwischen beiden legitimen Positionen liegt (vgl. Fichten, 2010: S. 12-13). Im Ansatz des Forschenden Lernens wird von vielen Akteur*innen eine mögliche Antwort auf die Frage des ‚richtigen‘ Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis im Lehramtsstudium gesehen (vgl. Fichten & Meyer, 2014). Als multidimensionales Konzept zielt Forschendes Lernen grundsätzlich darauf ab, dass Studierende den gesamten Forschungszyklus, von Formulierung und Präzisierung der Forschungsfrage, über das Design und Umsetzung des Vorhabens bis hin zur Veröffentlichung und Reflexion der Ergebnisse durchlaufen (vgl. Huber, 2014). Im Rahmen des Lehramtsstudiums ist der Gegenstand von Forschendem Lernen die Praxis des Unterrichts, und zwar in all ihren Facetten (vgl. Legutke, 2016: S. 109). Auch hier kann das methodologische Instrumentarium der Gesprächsanalyse besonders erfolgversprechend eingesetzt werden, um die Lehramtsstudierenden auf die Details der Unterrichtsinteraktion und des eigenen bzw. des fremden Handelns im Unterricht aufmerksam zu machen (Sert, 2019; Waring & Creider, 2021) sowie für relevante Phänomene von Sprache-in-Interaktion (Imo, 2013; Günthner, Schopf & Weidner 2021) zu sensibilisieren.

Wie aus den obigen Erläuterungen deutlich werden sollte, hat die Gesprächsanalyse das Potenzial, die Art und Weise zu transformieren, wie Lehrkräfte ihre eigenen Unterrichtspraktiken ausfüllen und wie sie die Lerngegenstände ihrer Fächer verstehen und vermitteln. Die vorliegende Sonderausgabe zeigt dies vielfältig auf und bietet praxisnahe Einblicke sowie inspirierende Ansätze zur nachhaltigen Integration der Gesprächsanalyse in die Lehrer*innenbildung.

5. Literatur

Arendt, Birte & Kiesendahl, Jana (Hg.) (2011). *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Apelojg, Benjamin (2016). *Die forschende Lehrerin. Wie Studierende lernen ihre eigene Arbeit reflexiv und forschungsgeliebt weiterzuentwickeln*. Potsdam: Universitätsverlag.
- Aßbeck, Johann (2016). Das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung – das ewige Dilemma? In Klippel (Hg.), S. 113-122.
- Barth-Weingarten, Dagmar & Freitag-Hild, Britta (2021). Assessing Interactional Competence in Secondary Schools: Issues of Turn-taking. In Salaberry, M. Rafael & Burch, Alfred R. (Hg.), *Assessing Speaking in Context: Expanding the Construct and its Applications*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, S. 237-263.
- Becker, Tabea & Stude, Juliane (2021). Feedbackverhalten von Lehrnovizinnen im Sprachförderunterricht für neu Zugewanderte. In *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ (ZIAF) 1*, S. 95-114.
<https://doi.org/10.17192/ziaf.2021.1.8419>
- Becker-Mrotzek, Michael & Quasthoff, Uta M. (1998). Zu diesem Heft: Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. In *Der Deutschunterricht 1*, S. 3-13.
- Becker-Mrotzek, Michael & Vogt, Rüdiger (2009). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. 2., bearb. und aktual. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Bergmann, Jörg (2001). Das Konzept der Konversationsanalyse. In Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang & Sager, Sven F. (Hg.), *Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, 2. Halbband. Berlin / New York: De Gruyter, S. 919-927.
- ___ (2007). Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit – Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In Hausendorf, Heiko (Hg.), *Gespräch als Prozess. Studien zur deutschen Sprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 22-68.
- ___ (2008). Medienethnographie. In Sander, Uwe; von Gross, Friederike & Hugger, Kai-Uwe (Hg.), *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 328-334.
- Börjesson, Kristin (2021). Im Deutschunterricht Sprachbewusstheit und Sprachhandlungskompetenzen fördern – ohne Pragmatik? In Döring, Sandra & Elsner, Daniela (Hg.), *Grammatik für die Schule*. Hamburg: Buske, S. 139-154.
- Bredel, Ursula (2013). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Breidenstein, Georg (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. In *Zeitschrift für Pädagogik 56*(6), S. 869-887. <https://doi.org/10.25656/01:7174>
- Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Riemer, Claudia (Hg.) (2014). *Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Buttlar, Ann-Christin (2017). Implizite Normvermittlung durch Konstituierung von Angemessenheit im Unterrichtsdiskurs. In Hauser & Luginbühl (Hg.), S. 38-64.
- ___ (2018). Transkription. Analytische Aufbereitung gesprochener Sprache für die empirische Sozialforschung. In Boelmann, Jan M. (Hg.), *Empirische Forschung in der*

- Deutschdidaktik. Band 1: Grundlagen.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 313-327.
- Canale, Michael & Swain, Merrill (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In *Applied Linguistics* 1(1), S. 1-47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Deppermann, Arnulf (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung.* 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- ___ (2013). Turn-design at Turn-beginnings: Multimodal Resources to Deal with Tasks of Turn-construction in German. In *Journal of Pragmatics* 46(1), S. 91-121. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.07.010>
- Deppermann, Arnulf; Feilke, Helmuth & Linke, Angelika (Hg.) (2016). *Sprachliche und kommunikative Praktiken.* Berlin/Boston: De Gruyter, S. 1-23.
- Europarat (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband mit neuen Deskriptoren.* Stuttgart: Klett Verlag.
- Fichten, Wolfgang (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In Eberhardt, Ulrike (Hg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 127-182.
- Fichten, Wolfgang & Meyer, Hilbert (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In Feyerer, Ewald; Hirschenhauer, Katharina & Soukup-Altrichter, Katharina (Hg.), *Last oder Lust? Forschung in der Lehrer_innenbildung.* Münster: Waxmann, S. 11-42.
- Fiehler, Reinhard (2009). Mündliche Kommunikation. In Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 25-51.
- Fischer, Erhard; Preiß, Holger & Quandt, Juliane (2017). *Kooperation – der Schlüssel für Inklusion?! Studien zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik.* Oberhausen: Athena.
- Friedrich, Georg (2002). Gesprächsführung – Ausbildungsziel der Lehrerqualifikation. In Brünner, Gisela; Fiehler, Reinhard & Kindt, Walther (Hg.), *Angewandte Diskursforschung. Bd. 2: Methoden und Anwendungsbereiche.* Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 126-147.
- García García, Marta (2016). Interaktionskompetenz im Fremdsprachenunterricht: Probleme, Möglichkeiten und Perspektiven am Beispiel des Französischen und des Spanischen. In *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 10(1), S. 93-120.
- ___ (2017). Grammatikerklärungen aus interaktiver Sicht: Herausforderungen für angehende SpanischlehrerInnen. In Appel, Joachim; Jeuk, Stefan & Mertens, Jürgen (Hg.), *Sprachen lernen. 26. DGFF Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Ludwigsburg.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 161-171.
- Garfinkel, Harold (1967). *Studies in Ethnomethodology.* New Jersey: Prentice Hall.
- Gornik, Hildegard (Hg.) (2015). *Sprachreflexion und Grammatikunterricht.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Günthner, Susanne, Juliane Schopf & Weidner, Beate (Hg.) (2021). *Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis. Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Häcker, Thomas (2022). Qualitätskriterien für Reflexion? In *Erziehung und Unterricht* 172(9-10), S. 679-689.
- Hall, Joan K. (1995). "Aw, man, where you goin'?: Classroom Interaction and the Development of L2 Interactional Competence. In *Issues in Applied Linguistics* 2(6), S. 37-62. <https://doi.org/10.5070/L462005217>
- Hall, Joan K. & Pekarek Doehler, Simona (2011). L2 Interactional Competence and Development. In Hall, Joan K.; Hellermann, John & Pekarek Doehler, Simona (Hg.), *L2 Interactional Competence and Development*. Bristol: Multilingual Matters, S. 1-15.
- Hausendorf, Heiko (2008): Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer risikanten Kommunikationspraxis. In Willems, Herbert (Hg.), *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*. 2. Bd. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 931-957.
- ___ (2017). Warum wir transkribieren. Anmerkungen aus der Welt der linguistischen Gesprächsanalyse. In *Text: Kritische Beiträge* 15, S. 217-230.
- Hauser, Stefan & Luginbühl, Martin (Hg.) (2017). *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion. Normative Ansprüche und kommunikative Praktiken*. Bern: hep verlag.
- Hauser, Stefan & Luginbühl, Martin (2015). Aushandlung von Angemessenheit in Entscheidungsdiskussionen von Schulkindern. In *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 11(2), S. 180-189. https://doi.org/10.46771/9783967691504_10
- Hauser, Stefan & Mundwiler, Vera (Hg.) (2015). *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen*. Bern: hep Verlag.
- He, Agnes W. & Young, Richard (1998). Language Proficiency Interviews: A Discourse Approach. In Young, Richard & He, Agnes W. (Hg.), *Talking and Testing. Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency*. Amsterdam: John Benjamins, S. 1-26.
- Heller, Vivien (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht: Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, Vivien & Morek, Miriam (2015). Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. In *Leseforum.ch – Online-Plattform für Literalität* 3, S. 1-23. <https://doi.org/10.58098/lffl/2015/3/548>
- ___ (2016). Gesprächsanalyse. Mikroanalytische Beschreibung sprachlicher Interaktion in Bildungs- und Lernzusammenhängen In Boelmann, Jan M. (Hg.), *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 207–231.
- ___ (2019). Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. In *Didaktik Deutsch* 24(46), S. 102-121. <https://doi.org/10.25656/01:21686>

- (2020). Überlegungen zur Professionalisierung für unterrichtliche Gesprächsführung – (Wie) Können Lehrkräfte diskursiverwerbsförderliches Lehrerhandeln lernen? In Schmidt, Friederike & Schindler, Kirsten (Hg.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde der deutschdidaktischen Professionalisierungsforschung*. Tübingen: Peter Lang, S. 227-243.
- Heller, Vivien & Kotthoff, Helga (2020). Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Zur Einführung in diesen Band. In Kotthoff, Helga & Heller, Vivien (Hg.), *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*. Tübingen: Narr, S. 7-24.
- Heller, Vivien; Quasthoff, Uta; Vogler, Anna & Prediger, Susanne (2017). Bildungssprachliche Praktiken aus professioneller Sicht: Wie deuten Lehrkräfte Erklärungen und Begründungen von Kindern? In Ahrenholz, Bernt; Hövelbrinks, Britta & Schmellentin, Claudia (Hg.), *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lern-Prozessen*. Tübingen: Narr, S. 139-160.
- Hellermann, John (2007). The Development of Practices for Action in Classroom Dyadic Interaction: Focus on Task Openings. In *The Modern Language Journal* 91(1), S. 83-96. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00503.x>
- Helmke, Andreas (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 6. Aufl. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Horstkemper, Marianne (2003). Warum soll man im Lehramtsstudium forschen lernen? In Obolenski, Aleksandra & Meyer, Hilbert (Hg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 117-128.
- Huber, Ludwig (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? In *Das Hochschulwesen* 62(1+2), S. 32-39.
- Imo, Wolfgang (2013). *Sprache in Interaktion. Analysemethoden und Untersuchungsfelder*. Berlin: De Gruyter.
- Jacknick, Christine M. (2021). *Multimodal Participation and Engagement: Social interaction in the Classroom*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kasper, Gabriele (2006). Beyond Repair: Conversation Analysis as an Approach to SLA. In *AILA Review* 16, S. 83-99. <https://doi.org/10.1075/aila.19.07kas>
- Kern, Friederike (2019): Die Rolle der Prosodie bei der Bearbeitung kommunikativer Aufgaben im Unterricht. In Kupetz, Maxi & Kern, Friederike (Hg.), *Prosodie und Multimodalität / Prosody and Multimodality*. Berlin: Winter, S. 151-174.
- Klippel, Friederike (Hg.) (2016). *Teaching Languages – Sprachen lehren*. Münster: Waxmann.
- Kotthoff, Helga (2015). Narrative Constructions of School-oriented Parenthood during Parent-teacher-conferences. In *Linguistics and Education* 31, S. 286-303. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.12.002>

- Kultusministerkonferenz KMK (2003). Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (zuletzt aufgerufen am 02.11.2023).
- (2004a). Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf (zuletzt aufgerufen am 02.11.2023).
- (2004b). Bildungsstandards für das Fach Deutsch, Primarbereich. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, i. d. F. vom 23.06.2023. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf (zuletzt aufgerufen am 02.11.2023).
- (2004c). Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf (zuletzt aufgerufen am 02.11.2023).
- (2008). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (zuletzt aufgerufen am 02.11.2023).
- (2012). Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss vom 18.10.2012. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (zuletzt aufgerufen am 02.11.2023).
- Kühn, Peter & Honnef-Becker, Irmgard (2019). *Sprechen und Zuhören im Deutschunterricht. Bildungsstandards – Didaktik – Unterrichtsbeispiele*. Tübingen: Niemeyer.
- Kunitz, Silvia; Markee, Numa & Sert, Olcay (Hg.) (2021). *Classroom-Based Conversation Analytic Research. Theoretical and Applied Perspectives on Pedagogy*. Cham: Springer.
- Kupetz, Maxi (2011). Multimodal Resources in Students' Explanations in CLIL Interaction. In *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)* 5(1), S. 121-142.
- (2021). Kulturreflexivität im Lehramtstudium? Konversationsanalyse als Zugang zur Durchführung und Analyse von Fallarbeit. In *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ (ZIAF) (Unterrichtsinteraktion - Begriffe, Kontexte, Entwicklungen)*1, S. 137-142. <https://doi.org/10.17192/ziaf.2021.1.8422>
- Kreuz, Judith; Mundwiler, Vera & Luginbühl, Martin (2017). Mündliches Argumentieren im Spannungsfeld zwischen Kollaboration und Abgrenzung. Zu lokalen Gruppenidentitäten in schulischen Einigungsdiskussionen. In *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 2(2), S. 147-159.

- Kruschel, Robert & Leonhardt, Nico (2022). Akteur*innen in inklusiven Kooperationsstrukturen in Stadtvierteln mit besonderem Entwicklungsbedarf – Einblicke in sozialraumorientierte Schule in den Niederlanden und der Schweiz. In *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 5(1), S. 64-86.
<https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2022.0.4>
- Legutke, Michael (2016). Auf die Lehrerin, auf den Lehrer kommt es an: Szenarien für forschendes Lehren und Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. In Klippel (Hg.), S. 93-111.
- Lenzke, Gerlinde & Lohse-Bossenz, Hendrik (2023). Stichwort: Reflexion im Pädagogischen Kontext. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
<https://doi.org/10.1007/s11618-023-01196-2>
- Leßmann, Ann-Christin (2020). *Unterrichtsinteraktion in der Grundschule. Sequenzielle Analysen zur Ko-Konstruktion von Angemessenheit zwischen Lehrenden und Lernenden*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Linell, Per (1982). *The Written Language Bias in Linguistics*. Linköping: University.
- Maitz, Péter & Foldenauer, Monika (2015). Sprachliche Ideologien im Schulbuch. In Kiesendahl, Jana & Ott, Christine (Hg.), *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 217-234.
- Malabarba, Taiane & Betz, Emma (2023). Describing and Assessing Interactional Competence in a Second Language. Introduction to the Special Issue. In *Applied Pragmatics* 5(2), S. 121-141. <https://doi.org/10.1075/ap.00020.mal>
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mehan, Hugh (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Meyer, Hilbert (2016). *Was ist guter Unterricht?* 11. Aufl., Berlin: Cornelsen.
- Morek, Miriam (2015). Show that you Know – Explanations, Interactional Identities and Epistemic Stance-taking in Family Talk and Peer Talk. In *Linguistics and Education* 31, S. 238-259. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.10.004>
- ___ (2016). Lernziel "Situationsangemessen kommunizieren" – Schülerinnen und Schüler zwischen Unterrichtssprache und Jugendsprache. In Spiegel, Carmen & Gysin, Daniel (Hg.), *Jugendsprache in Schule, Medien und Alltag*. Frankfurt am Main: Lang, S. 67-101.
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2020). Überlegungen zur Professionalisierung für unterrichtliche Gesprächsführung: (Wie) Können Lehrkräfte diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln lernen? In Schmidt, Frederike & Schindler, Kirsten (Hg.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 227-243.
- Morek, Miriam; Heller, Vivien; Kinalzik, Noelle & Schneider, Valentin (2022). Von der Gesprächsanalyse zur Entwicklung des interaktionssensiblen Kodierinstruments

- ISKODIL: Ausprägungen diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche erfassen. In *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik* 2. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9608>
- Mundwiler, Vera; Kreuz, Judith; Hauser, Stefan; Eriksson, Brigit & Luginbühl, Martin (2017). Mündliches Argumentieren als kommunikative Praktik. Schulbuchübungen und empirische Befunde im Vergleich. In Hauser & Luginbühl (Hg.), S. 91-123.
- Nell-Tuor, Nadine (2014). *Überzeugungen von Lehrpersonen zur Mündlichkeit – eine explorative Studie mittels Fragebogen, Interviews und Unterrichtsvideografie*. Zürich: Universität.
- Nguyen, Hanh thi (2019). Conclusion. Deepening roots and Broadening Horizons in Interactional Competence Research and Praxis. In Salaberry & Kunitz (Hg.), S. 397-412.
- Paul, Ingwer (2010). Strukturelle Probleme der Unterrichtskommunikation. In: Trautmann, Matthias & Sacher, Julia (Hg.), *Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback: Besser kommunizieren lernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 167-184.
- ___ (2018). *Gesprächskunst. Wie aus Gesprächsteilnehmern Lehrer werden*. Bielefeld: aisthesis.
- Pekarek Doehler, Simona (2019). On the Nature and the Development of L2 Interactional Competence. In Salaberry & Kunitz (Hg.), S. 25-59.
- ___ (2021a). Toward a Coherent Understanding of L2 Interactional Competence: Epistemologies of Language Learning and Teaching. In Kunitz et al. (Hg.), S. 19-33.
- ___ (2021b). L2 Interactional Competence and L2 Education. In Kunitz et al. (Hg.), S. 417-424.
- ___ (2023) L2 Interactional Competence and Assessment. Insights and Challenges – a Discussion Paper. In *Applied Pragmatics* 5(2), S. 280-288. <https://doi.org/10.1075/ap.00018.pek>
- Pochon-Berger, Evelyn (2011). A Participant's Perspective on Tasks: From Task Instruction, through Pre-task Planning, to Task Accomplishment. In *Novitas-ROYAL* 5(1), S. 71-90.
- Putzier, Eva-Maria (2016). *Wissen – Sprache – Raum: Zur Multimodalität der Interaktion im Chemieunterricht*. Tübingen: Narr.
- Quasthoff, Uta M. (1995). The Ontogenetic Aspect of Orality: Towards the Interactive Constitution of Linguistic Development. In ders. (Hg.), *Aspects of Oral Communication*. Berlin, New York: DeGruyter, S. 256-274.
- Quasthoff, Uta M.; Heller, Vivien & Morek, Miriam (2021). Diskurskompetenz und diskursive Partizipation als Schlüssel zur Teilhabe an Bildungsprozessen. Grundlegende Konzepte und Untersuchungslinien. In dies. (Hg.), *Diskurserwerb in Familie, Peer-group und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen*. Berlin: De Gruyter, S. 13-34.
- Röhrs, Falko (2022). Identitätskonstruktionen und ihre Konsequenzen in schulischen Elterngesprächen. In *k:ON – Kölner Online-Journal für Lehrer*innenbildung* 6(2), S. 56-83. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2022.2.4>
- Sacher, Julia (2018). Unterrichtskommunikation und -interaktion als Professionalisierungsthema in der Lehrer*innenbildung. In Caruso, Celestine; Hofmann, Judith;

- Rohde, Andreas & Schick, Kim (Hg.), *Sprache im Unterricht. Ansätze, Konzepte und Methoden*. Trier: WVT, S. 103-118.
- (2019). Hochschuldidaktische Potenziale von Konversations- und Gesprächsanalyse im Kontext Forschenden Lernens in der Lehrer*innenbildung. In *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(2), S. 1–19.
- (2022). „irgendwie so diese beginnwörter“. Transkriptbasiertes Üben im Modus der Sprachreflexion. In Heins, Jochen; Kleinschmidt-Schinke, Katrin; Wieser, Dorothee & Wiesner, Esther (Hg.), *Üben: Theoretische und empirische Perspektiven der Deutschdidaktik*. Bochum: SLLD-B, S. 369-298.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking in Conversation. In *Language* 50(4), S. 696-735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Salaberry, Rafael & Kunitz, Silvia (Hg.) (2019). *Teaching and Testing L2 Interactional Competence. Bridging Theory and Practice*. New York: Routledge.
- Schegloff, Emanuel A. (1996). Some Practices for Referring to Persons in Talk-in-Interaction: A Partial Sketch of a Systematics. In Fox, Barbara (Hg.), *Studies in Anaphora*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, S. 437-485.
- (1998). Reflections on Studying Prosody in Talk-in-Interaction. In *Language and Speech* 41(3/4), S. 235-263. <https://doi.org/10.1177/002383099804100402>
- Schegloff, Emanuel A. & Sacks, Harvey (1973). Opening up Closings. In *Semiotica* 8(4), S. 289-327. <https://doi.org/10.1515/semi.1973.8.4.289>
- Schmitt, Reinhold (2011). *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- Schön, Donald A. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Seedhouse, Paul (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Oxford, Malden: Blackwell.
- Selting, Margret & Couper-Kuhlen, Elizabeth (2000). Argumente für die Entwicklung einer 'interaktionalen Linguistik'. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 1, S. 76-95. <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2000/ga-selting.pdf> (zuletzt aufgerufen am 08.11.2023)
- (2001). Forschungsprogramm ‚Interaktionale Linguistik‘. In *Linguistische Berichte* 187, S. 257-287.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friedrike; Mertzluft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta M.; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja & Uhmann, Susanne (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353-402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (zuletzt aufgerufen am 08.11.2023)

- Sert, Olcay (2019). Classroom Interaction and Language Teacher Education. In Mann, Steve & Walsh, Steve (Hg.), *The Routledge Handbook of English Teacher Education*. New York: Routledge, S. 216-238.
- Sert, Olcay, & Seedhouse, Paul (2011). Introduction: Conversation Analysis in Applied Linguistics. In *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language) 5*, S. 1-14.
- Spiegel, Carmen (2006). *Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- ___ (2011). Argumentieren schriftlich – mündlich: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In Behrens, Ulrike & Eriksson, Brigit (Hg.), *Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Bern: hep Verlag, S. 35-54.
- ___ (2018). Wenn sprachbegabte Kinder kommunizieren ... In Laudenberg, Beate & Spiegel, Carmen (Hg.), *Leistungsstarke und Begabte im Deutschunterricht. Band 1 Primarstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 26-35.
- Spreckels, Janet (2009). Mündliches Erklären im Deutschunterricht. In Krelle, Michael & Spiegel, Carmen (Hg.), *Sprechen und Kommunizieren: Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 117-138.
- Von Aufschnaiter, Claudia; Fraij, Amina & Kost, Daniel (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. In *HLZ - Herausforderung Lehrer*innenbildung Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 2(1)*, S. 144-159.
<https://doi.org/10.4119/hlz-2439>
- Waring, Hansun Z. & Creider, Sarah C. (2021). *Micro-Reflection on Classroom Communication. A FAB-Framework*. Sheffield: Equinox.
- Wissenschaftsrat (2001). Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.html>
- Wyss, Corinne & Mahler, Sara (2021). Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer*innenbildung. In *journal für lehrerInnenbildung 21(1)*, S. 16-25. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-01>
- Winterscheid, Jenny (2019). Wenn Begabte und Leistungsstarke präsentieren ... In Spiegel, Carmen & Laudenberg, Beate (Hg.), *Begabte und Leistungsstarke im Deutschunterricht. Band 2. Sekundarstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 48-58.
- ___ (i. E.). Förderung sprachlich-rhetorischer Kompetenzen im (Deutsch-)Unterricht – exemplarisch an zwei Produkten des Teilprojekts 17. In Fischer, Christian; Hallet, Wolfgang; Käpnick, Friedhelm; Perleth, Christoph; Preckel, Franzis; Vock, Miriam & Wollersheim, Heinz-Werner & Weigand, Gabriele (Hg.), *Wege begabungsfördernder Schulen – Transformative Impulse aus Wissenschaft und Praxis*. Band 3. Leistung macht Schule. Bielefeld: wbv Publikation.

Über die Autorinnen

Prof.' Dr.' Marta García García, Professorin für Didaktik der Romanischen Sprachen mit dem Schwerpunkt Spanisch an der Georg-August-Universität Göttingen. Forschungsinteressen: Mündlichkeit und Unterrichtsinteraktion im Fremdsprachenunterricht, Aktionsforschung als Ansatz in der Lehrer*innenbildung, Spanisch als Herkunftssprache.

Korrespondenzadresse: marta.garcia@phil.uni-goettingen.de

ORCID: 0000-0001-9512-2577

Homepage: <https://www.uni-goettingen.de/de/566361.html>

Dr.' Ann-Christin Leßmann, Lehrkraft für besondere Aufgaben im Fach Sprachliche Grundbildung an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld. Forschungsinteressen: Unterrichtskommunikation, insbesondere im Kontext von Deutschunterricht in der Grundschule, Herstellung von Angemessenheit im Unterricht, Sprechen über das Schreiben von Texten im Kontext von Lehr-Lern-Situationen, Gesprächsforschung im Kontext der Lehrer*innenbildung, Grundlagen der Konversationsanalyse und der Transkription.

Korrespondenzadresse: ann-christin.lessmann@uni-bielefeld.de

Homepage: https://ekvv.uni-bielefeld.de/pers_publ/publ/PersonDetail.jsp?personId=95683108

Dr.' Julia Sacher, akademische Rätin a. Z. am Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln, Philosophische Fakultät. Forschungsinteressen: Mündlichkeit und gesprochene Sprache im Deutschunterricht, Unterrichtsinteraktion, Sprachreflexion und Metasprache, Professionalisierung von Lehrpersonen.

Korrespondenzadresse: julia.sacher@uni-koeln.de

ORCID: 0000-0003-3009-6202

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Julia-Sacher>

Dr.' Jenny Winterscheid, akademische Mitarbeiterin am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe im Sprachencluster der Bund-Länder-Initiative LemaS-Transfer und als Dozentin. Forschungsinteressen: Unterrichtsinteraktion, Präsentations-/Argumentations-/Feedbackkompetenzen, sprachliche Begabung, Online-Lernangebote, Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen, Gesprächsforschung, Feldforschung und Transkription, Korpustechnologie etc.

Korrespondenzadresse: jenny.winterscheid@ph-karlsruhe.de

Homepage: https://ph-karlsruhe.de/personen/detail/Jenny_Winterscheid_238

Clara Luise Finke

Kommunikative Räume von Schulleitungen

Abstract

Der vorliegende Beitrag fokussiert die Relevanz kommunikativer Kompetenzen im Schulleitungshandeln, welches in der Forschung und praktischen Ausbildung bisher zu wenig Berücksichtigung erfährt. Basierend auf einer Zusammenschau kommunikativer Anforderungen an zunehmend umfangreiche Schulleitungsaufgaben sowie einem Überblick zu bisherigen Forschungsergebnissen und -methoden wird dargelegt, inwiefern die Integration gesprächsanalytischen Vorgehens den Professionalisierungsprozess von Schulleitungen - sowohl bezüglich der Forschungsergebnisse als auch bezüglich konkreter Fortbildungskonzepte - gewinnbringend unterstützen kann. Abschließend wird ein Ausblick auf ein diesbezüglich geplantes Forschungsvorhaben gegeben.

The article focuses on the relevance of communication skills in the field of school leadership, which is so far underrepresented in research and practical training. Based on a synopsis of communicative requirements for increasingly extensive school leadership tasks and an overview of previous research results and methods, it is explained to what extent the integration of conversation analysis can support the professionalisation process of school leadership in a productive way - both with regard to the research results and concrete further training concepts. Finally, an outlook on a planned research project is given.

Schlagwörter:

Schulleitung, Kommunikationskompetenz, Professionalisierung, Gesprächsanalyse
school leadership, communication skills, professionalisation, conversation analysis

1. Einführung

Schulleitung spielt eine Schlüsselrolle für die Effektivität und Qualität von Schule. Funktion und Kompetenzen von Schulleitungen haben sich in den letzten Jahren stark gewandelt. Zu tradierten Aufgabenfeldern kommen immer neue hinzu. Gleichzeitig ist zu beobachten, dass die Anforderungen in den letzten Jahren immer weiter gestiegen sind: „Erfolgreiche Schulleitungen sind gestalterische Visionär*innen, die sich um Entlastung sorgen, die Lerngemeinschaften, Team- und Vernetzungsstrukturen schaffen und die ihre Verhältnisse zu Schulbehörden und Schulträgern als unterstützend wahrnehmen, auch wenn sie hier mitunter über bürokratische Hindernisse, gerade im Bereich der Digitalisierung, stolpern“ (Fichtner, Bacia, Sandau, Hurrelmann & Dohmen, 2023: S. 5).

In diesem Beitrag wird die theoretische Grundlage eines aktuellen Forschungsvorhabens umrissen, welches Aufgaben und Anforderungen an Schulleitungen aus kommunikativer Perspektive betrachtet und danach fragt, welche ‚kommunikativen Räume‘ Schulleitungen bedienen müssen und was sie brauchen, um sich in diesen souverän bewegen zu können. Dafür wird zunächst geklärt, welche Aufgaben von Schulleitungen



übernommen werden und welche kommunikativen Anforderungen damit verbunden sind. Anschließend wird dargelegt, welche Erkenntnisse die bisherige Forschung zu diesen Themen liefert und inwiefern eine gesprächsanalytische Perspektive gewinnbringend dazu beitragen kann, die Professionalisierung von Schulleiter*innen zu fördern. In einem Ausblick wird abschließend das geplante Forschungsvorhaben skizziert.

2. Kommunikative Anforderungen an Schulleitungsaufgaben

Die gesetzlich festgeschriebenen, tradierten Aufgaben von Schulleitungen lassen sich nach Dadaczynski (2012) in drei Aufgabenfelder einteilen: Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung (vgl. auch Rolff, 2010 und 2019). Diese Dreiteilung wird im Folgenden verwendet, um die Fülle an – wachsenden – Schulleitungsaufgaben zu clustern.

Zu den Aufgaben der Unterrichtsentwicklung zählt die vorschriftsgemäße Durchführung der Unterrichts-, Erziehungs- und Beratungsarbeit, wie sie in den Schulgesetzen der Bundesländer geregelt ist. Ziel ist es, sowohl die Leistungen von Schüler*innen zu fördern als auch die Wirksamkeit von Lehrkräften zu unterstützen (vgl. Dadaczynski, 2012; außerdem Tian & Huber, 2020). Dafür soll die Schulleitung ihre „Lehrkräfte sowie das sonstige Schulpersonal in der Schaffung guter Lernbedingungen sowie in der Entwicklung der Qualität der Unterrichtsarbeit“ (Dadaczynski, 2012: S. 208) unterstützen. Es sollen „regelmäßige Unterrichtsbesuche“ (ebd.) vorgenommen „und entsprechende Beurteilungen mit den Lehrkräften“ (ebd.) besprochen werden. Nicht erst seit der Pandemie sollen zudem digitale Transformationsprozesse und selbstorganisiertes Lernen vorangetrieben werden, z. B. indem Schüler*innen zur verantwortlichen Mediennutzung befähigt werden. Hinzu kommen verstärkt Fragen der sozialen Gerechtigkeit, Fairness und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Auch die Förderung demokratischer Werte in Bildung und Erziehung wird zunehmend ins Blickfeld der Unterrichtsentwicklung gerückt. Schulleitungen kommt hier eine Doppelrolle aus Management- und Führungsaufgaben bei gleichzeitig eigener unterrichtender Tätigkeit zu.

Die Aufgaben der Personalentwicklung bestehen aus der Personalauswahl (z. B. Lehrkräfte gewinnen, Einstellungsgespräche führen) sowie aus der Mitarbeiter*innenentwicklung und -motivation des bestehenden Lehrkörpers (z. B. Fortbildungen konzipieren, regelmäßige Personalgespräche führen, Entscheidungen zum Einsatz der Lehrkräfte und des sonstigen Schulpersonals fällen, Beurteilungen erstellen). Relevanter wird seit ein paar Jahren zudem die Förderung der Auseinandersetzung von Lehrkräften mit ihrer eigenen Haltung (auch im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung) und mit dem eigenen Belastungserleben (vgl. Tian & Huber, 2020). Vereinzelt haben letztgenannte Felder unter dem Schlagwort „Gesundheitsmanagement“ inzwischen Eingang in die Schulgesetze der Länder (z. B. Nordrhein-Westfalen oder Thüringen) gefunden und werden dort sogar „als zentrale Aufgabe der Schulleitung definiert“ (Dadaczynski, 2012: S. 208).

Zur Organisationsentwicklung zählen einerseits Verwaltungsaufgaben (z. B. Budgetverwaltung, Bewirtschaftung der Schule auf Basis der verfügbaren Haushaltsmittel,

Aufsicht über die Schulanlage inkl. des Schulinventars, technisch-digitale Ausstattung, Rechenschaftspflicht gegenüber den staatlichen oder privaten Mittelgeber*innen). Andererseits zählen hierzu Aufgaben, die sich mit der Schulentwicklung beschäftigen (z. B. Qualitätssicherung und -entwicklung durch das Aushandeln von Zielsetzungen zur kontinuierlichen Fortsetzung, Weiterentwicklung und Umsetzung des Schulprogramms, interne Gremienarbeit, Einbezug des Kollegiums, Evaluierung usw.). Diese beinhalten stets die Förderung der Zusammenarbeit der Lehrkräfte und des sonstigen Schulpersonals. So ist inzwischen vermehrt zu beobachten, dass Schulleitungen nicht mehr nur aus einer Person bestehen, sondern dass eine geteilte beziehungsweise verteilte Führung angestrebt wird (sogenannte *Distributed Leadership*), indem Leitungsteams (sogenannte erweiterte Schulleitung), Abteilungsleiter*innen, Fachgruppen, Steuergruppen etc. eingesetzt werden, was wiederum Auswirkungen auf das gesamte Organisationsklima hat. Diese „kooperative Führung“ (vgl. Huber & Schneider, 2022^a) soll sich das Potenzial der „schulischen Expertenorganisation“ (ebd.) stärker zunutze machen und „basierend auf einer demokratischen Grundhaltung, die Vielfalt ermöglicht und zulässt“ (ebd.) ihre vielfältigen Kompetenzen nutzen, um Schulentwicklung voranzubringen.

In einer grafischen Darstellung (s. Abbildung 1) dieser Trias aus zunächst inner-schulischen Aufgaben von Rolff (2010 und 2019) wird bereits ersichtlich, dass alle oben genannten Aufgaben nicht beim ‚internen Kreis‘ der Schule enden, sondern dass die Schulleitung die Schule auch nach außen vertritt und dafür Sorge zu tragen hat, „die Schule zum Lebensumfeld zu öffnen sowie mit den Eltern, Schulträger*innen und weiteren Bildungseinrichtungen, Beratungsstellen und sonstigen Behörden zusammenzuarbeiten“ (Dadaczynski, 2012: S. 207 ff.; vgl. außerdem Warwas, 2008).

Das tradierte systeminterne Modell muss also durch einen außerschulischen Bezugsrahmen ergänzt werden, zu dem Eltern, Verbände, Sponsoren, Betriebe, Universitäten, Stadtteil, Presse, Schulträger*innen, Schulaufsicht usw. gehören (vgl. Rolff, 2010 und Warwas, 2008). „Das System Schule ist dabei geschlossen (im operativen Bereich des Unterrichts und der Erziehung) und offen zugleich, wie besonders deutlich an der Schulaufsicht wird, die sich in den operativen Bereich einmischt und in diesem Sinne auch als Bestandteil der Schule angesehen werden kann.“ (ebd.: S. 35).

Nach Eickelmann und Gerick (2017) lässt sich das tradierte Dreieck aus Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung sogar auf ein Fünfeck erweitern, welches den immer bedeutsamer werdenden Aspekten der Kooperations- und Technologieentwicklung eigenständige ‚Ecken‘ zuweist. Als Herausforderung dieses nunmehr mindestens Fünfecks zeigt sich für die Schulleitung, dass es sich dabei gewissermaßen um ein Mobile handelt, bei dem das Anstoßen einer Ecke bzw. eines Teilchens stets das Gesamtkonstrukt in Bewegung bringt (vgl. Fichtner, Bittner, Bayreuther, Kühn, Hurrelmann & Dohmen, 2022: S. 51). So konstatieren Rahm und Schröck (2008): „Schulleitungshandeln ist komplexes Mehrebenenhandeln, bei der [sic] jede Intervention Veränderungen im gesamten System bewirkt.“ (ebd.: S. 67).

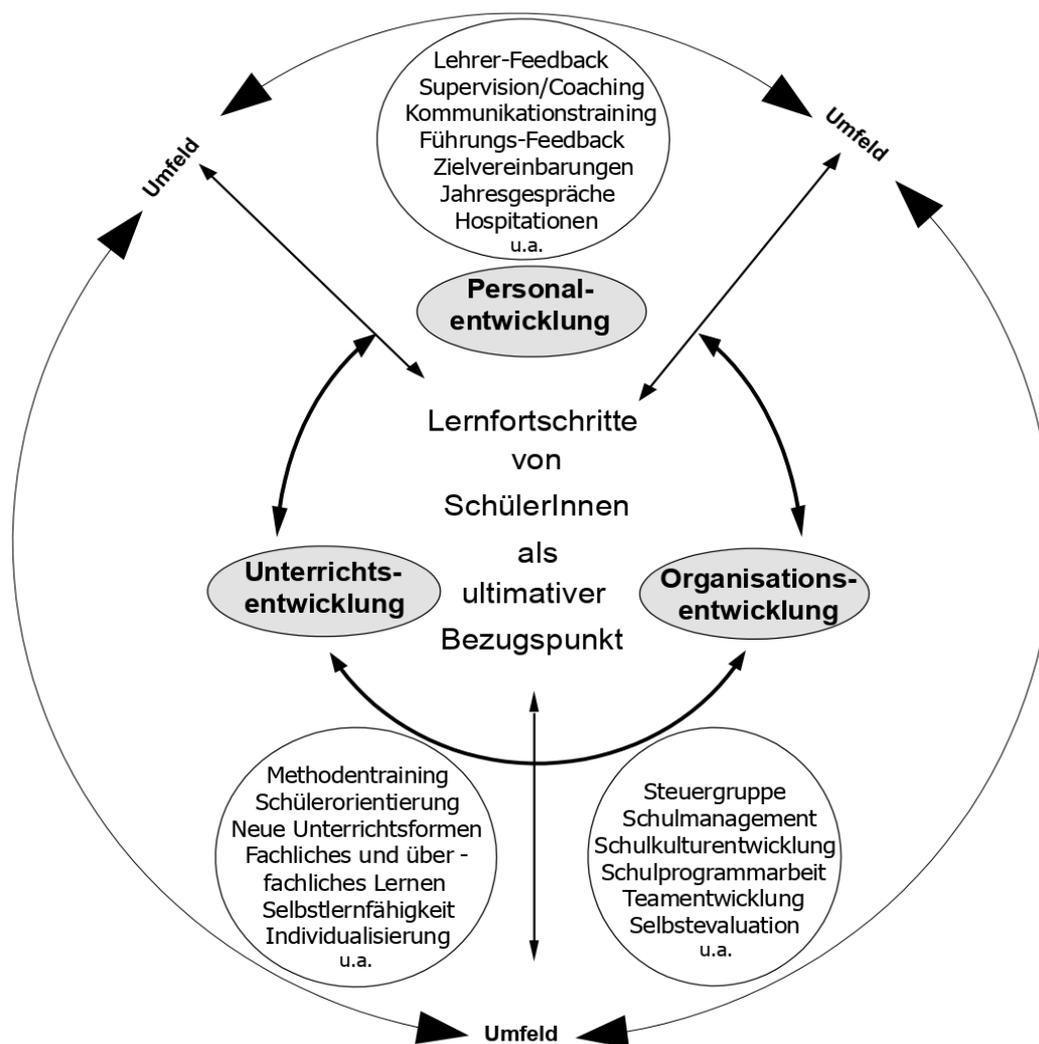


Abb. 1: Trias der Schulentwicklung (Rolf, 2019: S. 13)

Die hier erfolgte Zusammenstellung an Schulleitungsaufgaben soll weniger einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben – zumal es sich um ein Feld handelt, in dem beständig weitere Aufgaben hinzukommen –, sondern vielmehr die Fülle an Aufgaben sichtbar machen und verdeutlichen, wie komplex und anspruchsvoll die Aufgaben von Schulleiter*innen geworden sind. Es entspinnt sich ein Aufgabenspektrum, das nur schwerlich noch von einer Einzelperson bewältigt werden kann, insbesondere dann, wenn es sich um Einzelschulen mit einer großen Schüler*innenschaft und einem entsprechend großen Kollegium handelt. Auch wird deutlich, dass die vielfältigen Themenbereiche, eine ge- oder verteilte Führung sowie die notwendige Kooperation zwischen innerschulischen und außerschulischen Akteur*innen zu Spannungen und Dilemmata führen können (vgl. dazu auch Tian & Huber, 2020 und Huber & Schneider, 2022^b).

Gewissermaßen als Kernaufgabe zeigt sich, dass Schulleitungen mit den verschiedenen ‚Stakeholdern‘ (Lehrkräfte, Eltern, Schüler*innen, Schulträger*innen und -aufsicht, Kooperationspartner*innen etc.) kommunizieren müssen. So konstatieren Dormann,

Reinke, Warwas, Schmieden und Wittmann (2016), dass eine Vielzahl an Schulleitungsaufgaben „nur durch zielgerichtete Kommunikation zu bewältigen“ (ebd.: S. 105) sei. Demnach ergeben sich (mündliche) kommunikative Anforderungen an Schulleiter*innen, die schnell zu kommunikativen Herausforderungen – oder gar Überforderungen – werden können. In der Literatur finden sich bezüglich spezifischer kommunikativer Anforderungen, die an Schulleiter*innen gestellt werden, erneut diverse Clusterungen (vgl. stellvertretend Dubs, 2016; Capaul, Seitz & Keller, 2020: S. 33; Bonsen, 2010: S. 191 f.; Rahm & Schröck 2008, S. 23; Warwas, 2008: S. 19 ff.; Robinson, 2007; Wissinger, 2000). Dabei ergeben sich mindestens die folgenden fünf Anforderungsbereiche, die gewissermaßen mit den oben dargestellten Aufgabenfeldern korrespondieren, wobei der fünfte Anforderungsbereich eine andere Abstraktionsebene aufmacht und eher als Metakategorie zu verstehen ist, die in ihrer individuellen Ausprägung das konkrete Handeln in den ersten vier Anforderungsbereichen bestimmt:

1. für die Zielrichtung der Schule sorgen (= Organisationsentwicklung),
2. die pädagogische Leitung übernehmen (= Personal- und Unterrichtsentwicklung),
3. das Personalwesen systematisch managen (= Organisationsentwicklung),
4. die Kooperation und den Kommunikationsfluss schulintern und schulextern fördern und regulieren (= Organisations- und Kooperationsentwicklung) und
5. persönliche Fähigkeiten im Sinne von Leitungskompetenzen mit- und einbringen.

All diese Anforderungsbereiche zeichnen sich durch kommunikationsintensives Leitungshandeln aus, wobei Kommunikation hier sowohl im engen als auch im weiten Sinne betrachtet werden kann: Kommunikation im weiten Sinne findet im Rahmen aller Aufgaben statt, die eher struktureller Art sind (Prozesse steuern, Entwicklung managen, Bedürfnisse im Blick haben etc.); Kommunikation im engen Sinne findet im Rahmen jener Aufgaben statt, die den direkten interaktiven Austausch betreffen (konkretes Verhalten im Gespräch, Gesprächsführung, Redeauftritte etc.). Entsprechend der oben genannten Aufgabenfelder findet die Kommunikation im engen Sinne in verschiedenen ‚Gesprächsräumen‘ statt (vgl. Friedrich, 2002): sowohl in Unterrichtsgesprächen (= Aufgabenfeld Unterricht), als auch in Gesprächen in der Schule mit anderen Lehrkräften (= Aufgabenfeld Personal und Organisation), als auch in Gesprächen mit dem außerschulischen Raum (= Kooperation). Eine Schulleitung muss moderieren und formulieren, stärken und motivieren, beurteilen und *Feedback* geben, koordinieren, vermitteln und kooperieren, delegieren und kontrollieren, regulieren und Konflikte lösen, Beziehungen fördern und Vertrauen aufbauen, öffentliche Redeauftritte meistern und informelle Gespräche führen. Es zeigt sich einmal mehr, dass all diese Anforderungen nur schwerlich von einer Person in Perfektion erfüllt werden können. Eine verteilte Führung der Schulleitung bedeutet wiederum nicht automatisch, dass die Herausforderungen schrumpfen, vielmehr wachsen sie, z. B. da nun ein zusätzlicher Koordinations- und Abspracheaufwand entsteht (vgl. Bonsen, 2010: S. 195; außerdem Harris & Chapman, 2002).

Schulleitungen benötigen demzufolge umfangreiche Kompetenzen, die in das Feld der sogenannten *Soft Skills* (bzw. inzwischen häufig auch als *Future Skills* oder *21st*

Century Skills bezeichnet) fallen und für die als ein wichtiger Bestandteil in der konkreten Umsetzung jeweils kommunikative Kompetenzen erforderlich sind: Gestaltungs Kompetenzen für eine nachhaltige, ganzheitliche Gestaltung, Kooperationskompetenzen für eine gelingende Zusammenarbeit, Management- und Entscheidungskompetenzen, um Entscheidungen schnell und ggf. auch ohne vollständige Informationen treffen und kommunizieren zu können, Steuerungs- und Konflikt-Kompetenzen zur Prozesssteuerung inkl. der Bearbeitung und Moderation von Konflikten (vgl. auch Rolff 2017, S. 24 ff., der noch eine ganze Reihe weiterer Kompetenz-Schlagwörter aufführt). An dieser Stelle soll weder eine Diskussion zur Definition des Kompetenzbegriffs geführt, noch eruiert werden, wie ‚gelingende‘ Arbeit zu definieren ist. Zunächst genügt die allgemeine Feststellung, dass die Anforderungen an Schulleitungen extrem breit aufgestellt sind und der Faktor ‚Kommunikation‘ (im engen wie im weiten Sinne) in all diesen Feldern relevant ist. Die nachfolgende konstruierte, aber realistische Situation soll dies beispielhaft illustrieren:

Eine NGO mit dem Fokus Bildung für nachhaltige Entwicklung (kurz BNE) fragt bei Schule X bezüglich einer Zusammenarbeit im Rahmen eines Projekttag an. Der*die Schulleiter*in schätzt BNE als gesellschaftlich relevantes Thema ein und möchte die Kooperation stattfinden lassen. Dafür führt er*sie Gespräche im außerschulischen Raum (Verhandlungen mit der NGO zur konkreten Umsetzung; ggf. Austausch mit Schulaufsicht und Bewilligungsanträge). Anschließend bzw. parallel finden Gespräche in der Schule im formellen und ggf. auch informellen Rahmen statt (Lehrkräfte ins Boot holen und informieren, z. B. auf einer Konferenz; erklären und motivieren; auf mögliche Bedenken z. B. bezüglich der eigenen Interessen der NGO reagieren und ggf. vermitteln). Schließlich finden Unterrichtsgespräche statt (Schüler*innen informieren und motivieren; ggf. hinführende Unterrichtseinheiten; konkrete Projektdurchführung mit den Schüler*innen und NGO-Vertreter*innen). Nach Abschluss des Projekttag findet eine Evaluation der Zusammenarbeit statt, die eine Auswertung sowohl im innerschulischen Raum (Lehrkräfte, Schüler*innen) als auch im außerschulischen Raum (Austausch mit der NGO, Bericht an die Schulaufsicht) beinhaltet. Möglicherweise war der Projekttag ein voller Erfolg und es schließt sich eine weitere Kooperation an, die eine große Außenwirkung im Stadtteil erreicht. Der*die Schulleiter*in wird bezüglich eines Interviews angefragt und zu einer Podiumsdiskussion eingeladen. Dort berichtet er*sie vom Projekt und stellt sich den Fragen und ggf. kontroversen Redebeiträgen des*der Moderator*in, der weiteren Podiumsgäste und des Publikums. Möglicherweise tritt er*sie auf dem Podium auch zusammen mit Schüler*innen auf, die aus ihrer Perspektive berichten. Dies bedeutet wiederum eine andere Vorbereitung der Podiumsdiskussion, welche weitere Gespräche in der Schule beinhaltet.

Bereits in diesem einen Beispiel zeigen sich eine Reihe von Gesprächspraktiken, die Schulleiter*innen beherrschen müssen: verhandeln, moderieren, erklären, motivieren, argumentieren etc. Außerdem ist der Kommunikationsstil im Gespräch mit den außerschulischen Akteur*innen (NGO-Vertreter*innen, Presse etc.) ein anderer als im schulischen Rahmen (mit Lehrer*innen und Eltern) oder in Unterrichtsgesprächen mit Schüler*innen. Letzterer unterscheidet sich wiederum stark vom Kommunikationsstil eines öffentlichen Redeauftritts vor Publikum. Sehr treffend scheint als Zwischenfazit daher die Aussage eines Schulleiters aus einer Interviewstudie von Dormann et al. aus dem Jahr 2013: „Von meiner persönlichen Wahrnehmung würde ich sagen, früher hatte ich das Gefühl, man wäre ein Lehrer, der mit vielen Verwaltungsaufgaben betraut ist. In der Zwischenzeit

nehme ich mich zunehmend als jemanden wahr, der als Kommunikator arbeitet.“ (Dor-
mann et al., 2016: S. 103).

3. Potenziale von Gesprächsanalysen für die Schulleitungsforschung

Bisherige Forschungsarbeiten zu Schulleitungen seit den 1980er Jahren untersuchen heterogene Themenfelder von Qualifizierungsprogrammen über Wahrnehmung und Beurteilung des Leitungshandelns durch Mitglieder der Schulgemeinschaft bis hin zu Berufswahlmotiven und Aspekten der Schulentwicklung (für einen Überblick vgl. Warwas, 2012; außerdem Rahm & Schröck, 2008). Die folgenden Ausführungen erheben daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern versuchen vielmehr, zentrale Untersuchungsergebnisse und methodische Herangehensweisen herauszustellen. Dabei wird deutlich, dass die eingesetzten Methoden zwar wichtige Ergebnisse liefern, es jedoch nicht gelingt ‚in medias res‘ zu gehen, indem das kommunikative Handeln im engen Sinne analysiert wird, um daraus wiederum konkrete Handlungsbedarfe (z. B. im Sinne von Fortbildungsmaßnahmen) zur Professionalisierung kommunikativer Kompetenzen ableiten zu können.

Grundsätzlich zeigt sich, dass 1. die Schulleitungsforschung aus einem starken Nischenfeld kommend zunehmend präsenter wird und dass 2. zunächst mehr Forschung im Ausland als in Deutschland stattgefunden hat (vgl. auch Tian & Huber, 2020 mit einem Überblick zur internationalen Schulleitungsforschung zwischen 2007 und 2016). Es liegen sowohl qualitative als auch quantitative Studien vor, wobei qualitative Fallstudien überwiegen. Häufig wurden schriftliche Befragungen sowie Expert*innen-Interviews mit Schulleiter*innen (narrativ, leitfadengestützt, problemzentriert) durchgeführt. Eine Vergleichbarkeit und Generalisierbarkeit ist nur bedingt gegeben, dennoch lässt sich anhand der Ergebnisse insgesamt konstatieren, dass Schulleitungen eine entscheidende Einflussgröße auf die Schulentwicklung und damit (indirekt) auf die Schuleffektivität, d. h. die Kompetenzentwicklung von Schüler*innen, darstellen (vgl. Pont, Nusche & Moorman, 2008 und Bonsen, 2010). Gleichzeitig wird ersichtlich, dass in bisherigen Untersuchungen stärker die Wirkung von Personalführung und -entwicklung auf den schulischen *Output* (also z. B. die oben genannten Schüler*innenleistungen) fokussiert wurde, als dass die Umsetzung konkreter Personalentwicklungsmaßnahmen und deren mehrdimensionale Voraussetzungen betrachtet wurden (vgl. Thillmann, Brauckmann, Herrmann & Thiel, 2015).

Für den angloamerikanischen Raum sind zudem eine große Anzahl an quantitativen Studien zum Zusammenhang von Schulleitung und verschiedenen „schulischen Prozessvariablen“ (vgl. Bonsen, 2010: S. 191) zu finden. So wurden unter anderem folgende Zusammenhänge untersucht:

- Schulleitung und Schulleitbilder bzw. -ziele (vgl. Bamburg & Andrews, 1990; Duke, 1982),
- Schulleitung und Schul- bzw. Klassenklima (vgl. Brookover & Lezotte, 1979; Griffith, 2000),

- Schulleitung und das Handeln von Lehrer*innen im Unterricht sowie deren Einstellungen (vgl. Brookover & Lezotte, 1979 und Oakes & Lipton, 1992),
- Schulleitung und Unterrichtsorganisation (vgl. Bossert et al., 1982; Oakes & Lipton, 1992) sowie
- Schulleitung und schulinterne Lerngelegenheiten von Schüler*innen (vgl. Duke & Canady, 1991; Dwyer, 1986; Murphy & Hallinger, 1989).

Im Fokus stehen hier in der Regel die Management- und Führungstätigkeiten von Schulleitungen. Auch in diesen Studien werden weniger spezifisches Kommunikationsverhalten oder konkrete Handlungsbedarfe zur Personalentwicklung fokussiert, als vielmehr (statistische) ‚Effektanalysen‘ des feststellbaren *Outcome* vorgenommen.

Mit der Zunahme bildungspolitischer Initiativen ab den 1980er Jahren zur Stärkung der Einzelschulen und insbesondere seit dem Paradigmenwechsel im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts (Stichwort ‚schulische *Governance*‘) sind zunehmend Studien für den deutschsprachigen Raum zu verzeichnen – häufig basierend auf schriftlichen Befragungen von Schulleiter*innen, in den letzten 15 Jahren auch in Form von Interviews. Hervorzuheben sind an dieser Stelle Untersuchungen, die sich mit der Bewertung und Bewältigung alltäglicher Anforderungen an und durch Schulleitungen beschäftigen (insbesondere deshalb, weil Schulleitungen – anders als im angloamerikanischen Raum – nicht nur Verwaltungs- und Managementaufgaben innehaben, sondern auch unterrichtend tätig sind – und das in recht hohem Umfang). So führte Warwas (2008) mithilfe von geschlossenen schriftlichen Befragungen eine Studie mit 861 schulischen Führungskräften in Bayern zu ihrem Belastungsempfinden und der Bewältigung von Schulleitungsaufgaben durch, welche im Ergebnis ein moderates Belastungsempfinden ermittelte, wobei sich Schulleitungen an Grund- und Hauptschulen sowie kleinen Schulen grundsätzlich stärker belastet wahrnahmen. Als wesentliche Stressoren wurden Ziel- und Rollenkonflikte, Aufgabenvielfalt und aufwändige bürokratische Prozeduren genannt. Warwas ermittelte zudem fünf verschiedene Leitungstypen, die sich in ihrer Sichtweise auf inhaltliche Handlungsaufgaben und in ihrem Belastungsempfinden bezüglich der Bewältigung dieser Aufgaben in Abhängigkeit ihrer subjektiv eingeschätzten Widerstandskräfte und Bewältigungskapazitäten teils erheblich unterschieden (vgl. ebd.). Auch die Schulleitungsstudie von Huber (2012) für Deutschland, Österreich und die Schweiz mit 1600 Teilnehmenden zielte drauf ab, wissenschaftliche Erkenntnisse über die Arbeitssituation von Schulleiter*innen zu gewinnen. Die Untersuchung teilt sich in zwei Erhebungen: 1. eine allgemeine Befragung mit Angaben zu Berufsbiographie, schulischem Arbeitskontext und zur Arbeitssituation sowie zu allgemeinen und spezifischen Belastungssituationen; 2. ein elektronisches Tagebuch, in dem die Schulleiter*innen über drei Arbeitswochen hinweg, die auf das Schuljahr verteilt lagen, jeden Abend nach Ende ihres Arbeitstages ca. fünf Minuten eine Tagebuch-Seite (z. B. mit Skalen zum individuellen Belastungsempfinden in spezifischen Tätigkeits- und Handlungsbereichen) ausfüllten. Die Ergebnisse zeigen u. a., dass die Summe an Kooperationspartner*innen (Eltern, Schüler*innen, Lehrer*innen, Schulaufsicht, Schulträger*in, Vereine, Unternehmen etc.) sowie die vielfältigen Gremien

(Erweiterte Schulleitung, Steuergruppen, Abteilungsleiter*innen-Runden, Projektgruppen, Jahrgangsteams, Fachkonferenzen etc.) in unterschiedlicher Stärke als belastend empfunden werden. In einer Studie von Wittmann und Dormann (2014) wurden hingegen telefonische, halbstrukturierte Expert*innen-Interviews mit 25 Schulleiter*innen von bayrischen beruflichen Schulzentren geführt, in denen danach gefragt wurde, inwiefern sich „Veränderungen externer Anforderungen“ (ebd.: S. 5) auf eine bürokratisch geprägte Schulorganisation auswirken. Die Ergebnisse zeigen als Nebenbefund eine nötige Veränderung im Kommunikationsstil von Schulleitungen hin zu einem transaktionalen Führungsstil, der Kooperation und Teamarbeit in den Vordergrund stellt (s. Abschnitt 4). Dennoch kritisiert Bensen (2010):

Bringt man die [...] neuen Anforderungen an Schulleitung in Zusammenschau mit dem derzeitigen Stand der Schulleitungsforschung, so bietet sich ein komplexes und nahezu unüberschaubares Feld. Weder lässt sich eine umfassende Theorie der Schulleitung ausmachen, noch liegen Forschungsergebnisse vor, die über die Ausleuchtung von Fragmenten der sozialen Realität von Schulleitungen hinauszugehen vermögen. (ebd.: S. 195)

Im Jahr 2011 merkten Harazd und Ophuysen an, überhaupt erst die zweite Studie zu (transformationalem) Führungsverhalten für den Kontext Schule im deutschsprachigen Raum publiziert zu haben (Harazd & Ophuysen, 2011: S. 148). Dormann et al. (2016) leiten daraus ein Forschungsdesiderat ab „hinsichtlich qualitativ und quantitativ empirisch fundierter Erkenntnisse, die Ansätze für eine Integration in die Lehrerbildung und Schulleiterqualifikationen bieten würden“ (ebd.: S. 109). Basierend auf neueren Forschungserkenntnissen empfiehlt Huber (2010) „die Durchführung von [...] Bedarfsanalysen, um festzustellen, wo die gegenwärtigen Bedürfnisse von schon länger amtierenden Schulleiterinnen und Schulleitern bzw. von sich bewerbenden und neu ernannten Schulleitenden liegen (auch aus ‚externer‘ Sicht durch Lehrkräfte, Schulaufsicht, Elternvertretung etc.)“ (ebd.: S. 219).

Seit 2021/22 gibt es nun die *Cornelsen Schulleitungsstudien*, die durch das *Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS)* durchgeführt werden und anhand von repräsentativen, deutschlandweiten Umfragen zum Ziel haben, aus Sicht der Schulleitungen aufzeigen, welche Arbeitsstrukturen diese haben, vor welchen Herausforderungen sie stehen und welche Rahmenbedingungen sie benötigen, um ihrer Arbeit nachkommen zu können und dabei den vielfältigen Anforderungen gerecht zu werden. Für diese Studien wurde ein *Mixed-Methods*-Ansatz aus leitfadengestützten Interviews sowie einer repräsentativen Onlinebefragung auf Basis eines strukturierten, standardisierten Fragebogens gewählt. Die Interviews fanden mit Schulleitungen aus allen Bundesländern und verschiedenen Schulformen statt. Neben Schulleitungen staatlicher Schulen wurden auch Schulleitungen von Schulen in freier Trägerschaft befragt. An der Online-Befragung nahmen im März 2022 insgesamt 1116 Schulleiter*innen teil, in der zweiten Studie im Sommer 2022 waren es mit über 2000 Schulleiter*innen bereits fast doppelt so viele. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Schulleitungen „vor allem als Vermittler:innen und Unterstützer:innen für alle Akteure in der Schule [verstehen]. Sie müssen durch die Viel-

falt ihrer Aufgaben zeitlich und mental sehr flexibel sein, wofür sie sich durch professionelles Coaching, Mentoring und Teamarbeit besser auszurüsten versuchen.“ (Fichtner et al., 2023: S. 6). Schulleiter*innen benennen einen klaren Wunsch nach Kompetenzen zur Konfliktlösung (Fichtner et al., 2022: S. 24) sowie nach Raum für und professioneller Begleitung von Selbstreflexion für Krisenresilienz (Fichtner et al., 2023: S. 61). Hilfreich für eine Kompetenzentwicklung zum letztgenannten Punkt könnte zusätzlich ein von Warwas (2012) formuliertes, weiteres Forschungsdesiderat sein: eine Verknüpfung der beruflichen Identitätsforschung mit der beruflichen Kompetenzforschung.

Gerade die subjektive Redefinition des beruflichen Auftrags dürfte eine gewichtige Moderatorvariable bei der Aktualisierung latenter Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen sein und damit in nicht unerheblichem Umfang mitbestimmen, ob und welche Performanzen in spezifischen Handlungssituationen zu beobachten sind. Beispielsweise sollte das berufliche Selbstverständnis einer Leitungsperson, welcher aufgrund von kompetenzdiagnostischen Analysen sowohl Durchsetzungsstärke als auch Verhandlungsgeschick bescheinigt werden kann, darüber mitentscheiden, ob sie in einer hitzig geführten Schulkonferenz eher auf eine zügige und klare Entscheidungsfindung zuarbeitet oder eher als ausgleichender Moderator auftritt. (ebd.: S. 348)

Die berufliche Identitäts- und Kompetenzforschung wiederum lässt sich mit Ergebnissen der Schulwirkungsforschung verknüpfen, die im angloamerikanischen Raum vermehrt seit den 1980er Jahren stattfindet und sogenannte *Leadership*-Dimensionen hervorgebracht hat, die beobachtete Führungskompetenzen in spezifische Führungsstile unterteilt. Sergiovanni und Elliott entwickelten beispielsweise ein Raster, welches Führungsstile in Bezug auf die Ausprägung von Aufgaben- und Beziehungsorientierung unterscheidet und konstatiert:

Many disagreements exist over which of the leadership styles is best. Early research in education seemed to suggest that the team style characterized by high TO [task orientation] and RO [relation orientation] was best. Recent thought, however, assumes, that effective leadership style can only be understood within the context of the leadership situation. (Sergiovanni, 1984: S. 165)

Entscheidend ist demnach, dass erfolgreiches Führungshandeln weniger vom spezifischen Führungsstil abhängt, als vielmehr davon, ein der Situation angemessenes Verhalten zu entwickeln. Wissinger (2013) merkt jedoch in Hinblick auf den Paradigmenwechsel hin zur schulischen *Governance* an, dass Untersuchungen zu den Effekten unterschiedlichen Führungshandelns und daraus resultierender „Schulleitungs-Lehrpersonen-Beziehungen“ (Keller-Schneider & Albisser, 2013: S. 25) aus *governance*-analytischer Perspektive (d. h. einer Perspektive, bei der die Mechanismen und Prinzipien zur Koordination von Handlungen in verschiedenen Akteurskonstellationen fokussiert wird) sowie im Sinne einer Mehrebenenanalyse noch ausstehen.

All diesen Desiderata lässt sich – wie zunehmend zu beobachten ist – gewinnbringend mit *Mixed-Methods*-Untersuchungen begegnen. Meist bleiben die bisherigen Analysen der qualitativen Daten dabei jedoch auf einer rein (inhaltlich) beschreibenden Ebene. Der Autorin erscheint es daher sinnvoll, diese Ebene nicht als Schlusspunkt der Analysen

zu setzen, indem z. B. Bedarfe sichtbar gemacht werden. Vielmehr müssen Bedarfsanalysen Aufhänger und Ausgangspunkt für daran anschließende Analysen mit Methoden der angewandten Gesprächsforschung (vgl. z. B. García García, Leßmann, Sacher, Wintercheid in diesem Band) sein. Mithilfe der für dieses Feld typischen mikroskopisch kleinen Perspektive auf authentisches Gesprächsmaterial gelänge es, in die Tiefe zu gehen, um basierend auf konkretem Schulleitungshandeln in spezifischen Kommunikationssituationen die konkrete Gestaltung von Kommunikationsprozessen herauszuarbeiten. Dieser Blick fehlt den bisherigen Studien im Feld der Schulleitungsforschung; zudem zeigt sich, dass ‚Kommunikation‘ bisher nicht systematisch analysiert wurde, sondern häufig einen Teil- oder Nebenbefund darstellt und dabei bezüglich der Begriffsdefinition und möglicher Schlussfolgerungen unkonkret bleibt.

Dass gesprächsanalytische Ergebnisse tiefergehende Einblicke in berufsbezogenes Routinewissen geben, welche für die Aus- und Weiterbildung nutzbar gemacht werden können, zeigen unter anderem aktuelle gesprächsanalytische Untersuchungen zu schulischen Aufgabenfeldern wie z. B. den schulischen Elterngesprächen (vgl. stellvertretend Leonhard & Röhrs, 2020; Bonanati, 2018; Mundwiler, 2017). Mithilfe der Gesprächsanalyse lassen sich kommunikative Praktiken (wie z. B. Moderieren oder Elterngespräche führen) hinsichtlich ihrer Strukturen, ihrer Prozessualität, ihrer kommunikativen Aufgaben sowie der konkreten Gestaltung untersuchen. Kommunikative Herausforderungen werden anhand konkreter Beispiele in den Transkripten ausfindig gemacht. So deckt der ‚Lupeneffekt‘, welcher durch die feinschrittigen Analysen detailliert verschrifteter Audio- oder Videoaufnahmen entsteht, automatisierte oder unbeachtete Routinen auf, die beispielweise in Fragebögen oder Interviews verborgen bleiben. So scheint es sinnvoll, auch für den erweiterten Gesprächsraum Schule im Sinne von Schulleitungshandeln *Mixed-Methods*-Ansätze mit inkludierten Gesprächsanalysen zu verfolgen. Einen ertragreichen Bestandteil für die Datenerhebung im spezifischen Kontext Schulleitung lässt dabei das sogenannte Gruppendiskussionsverfahren erwarten (vgl. stellvertretend Weiser-Zurmühlen, 2022; Loos & Schäffer, 2001; Rahm & Schröck, 2008), das im Gegensatz zu qualitativen (Einzel-)Interviews durch den Austausch in solch einer ‚Fokusgruppe‘ aus Schulleiter*innen und durch das Begründen von spezifischem Verhalten Wahrnehmungen, Meinungen und Ideen der anderen Teilnehmer*innen sichtbar werden lässt. Durch eine gesprächsanalytische Auswertung dieses Datenmaterials können tiefergehende Einblicke in kommunikative Räume von Schulleitungen ermöglicht werden, indem Motivationen und Erfahrungshintergründe kennengelernt sowie bestehende Herausforderungen im praktischen Schulalltag aufgedeckt werden (vgl. Kupetz, 2022). Zudem wird so die kommunikative Praxis von Schulleiter*innen selbst mikroskopisch genau aufgezeigt und unter anderem hinsichtlich folgender Fragen untersucht: Wie bearbeiten Schulleiter*innen kommunikative Aufgaben? Wie sprechen Schulleiter*innen mit- bzw. untereinander? vs. Wie sprechen Schulleiter*innen mit ihrem Kollegium? – letzteres bedarf wiederum anderer Daten aus der Schulpraxis wie z. B. authentische Mitschnitte aus Gesamtkonferenzen etc. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass auf diese Weise die Bearbeitung konkreter und spezifisch-situierter kommunikativer/sprachlich-interaktiver Aufgaben in

den Blick genommen wird – eine Perspektive, die in der bisherigen Forschung nicht besonders stark im Fokus steht.

Neben dem methodischen Gewinn bietet sich durch den Einbezug der gesprächsanalytischen Perspektive auch ein Mehrwert für die praktische Aus- und Fortbildung. Daher sollten die Ergebnisse in einem nächsten Schritt für den Ausbau praktischer Kompetenzen von Schulleitungen nutzbar gemacht werden, indem diskursanalytische Fortbildungskonzepte entwickelt werden. Deren Ziel ist es, die kommunikative Handlungspraxis in beruflich-institutionellen Zusammenhängen zu professionalisieren durch eine Verbesserung der Diskursfähigkeit, d. h. durch die Fähigkeit, beruflich-kommunikative Aufgaben mithilfe kommunikativer, selbstreflexiver und institutioneller Kompetenzen zu meistern. Dafür werden methodische Ressourcen der Gesprächsanalyse genutzt, indem als Lehr-Lernmaterial unter anderem mit Transkripten aus der realen spezifischen kommunikativen Praxis gearbeitet wird, die zuvor aus passgenauen Aufzeichnungen generiert wurden (vgl. Becker-Mrotzek & Brünner, 2002; außerdem Bendel Larcher & Pick, 2023; Brünner & Pick, 2020; Sacher, 2019 und Fichten, 2010). Anhand der Arbeit mit dem authentischen Material erfahren (angehende) Schulleiter*innen beispielsweise eine Sensibilisierung für spezifische kommunikative Anforderungen, reflektieren die analysierte Bearbeitung kommunikativer Aufgaben auf der Ebene des konkreten Schulleitungshandelns und setzen sich damit zugleich mit (impliziten) Kommunikationsnormen auseinander. Nicht zuletzt professionalisieren sie auf diese Weise bewusst ihre eigenen kommunikativen Kompetenzen.

Herausfordernd bleibt dabei stets, dass schulische Gesprächssituationen für Forschende oft schwer zugänglich sind. Daher plädiert beispielsweise Seib (2009) für eine zusätzliche Arbeit mit Rollenspielen, die von Studierenden in universitären Seminaren oder von (angehenden) Schulleiter*innen in Fortbildungen durchgeführt und anschließend transkribiert werden (vgl. für ein konkretes, adaptierbares Konzept Stokoe, 2014). „Auch wenn Rollenspiele nur eine Simulation darstellen, so erlauben sie doch ein Probehandeln sowohl in Bezug auf die Gesprächsführung als auch das Durchlaufen der wichtigsten Stufen des empirischen Forschungsprozesses.“ (Birkner, 2009: S. 4). Nicht zuletzt lässt sich damit an erziehungswissenschaftliche Diskurse anknüpfen, die Didaktik als kommunikativen Prozess verstehen.

4. Professionalisierung von Schulleiter*innen durch Schulung kommunikativer Kompetenzen

Anforderungsprofile und Kompetenzbeschreibungen für Schulleitungen werden in Deutschland von den einzelnen Ländern festgelegt. Beschrieben werden jeweils eine Fülle an erforderlichen Kenntnissen und Fähigkeiten (s. Abschnitt 2) aus den Bereichen Führung, Organisation, Kommunikation und Kooperation, pädagogische Beurteilung von Unterricht usw., die (angehende) Schulleiter*innen nachweisen bzw. sich über entsprechende Fortbildungen aneignen müssen. Gefragt ist nicht nur eine Professionalität im

Sinne eines kompetenten Berufskönnens, welches durch Ausbildung, anschließende Einsozialisierung ins Berufsfeld und berufsbegleitende Weiterbildung erlangt wird (vgl. Helsper & Tippelt, 2011), sondern eine Professionalisierung im Sinne einer Spezialisierung des erforderlichen Fachwissens aufgrund gestiegener Anforderungen (vgl. Fuchs-Heinritz, Lautmann, Rammstedt & Wienold, 2007). Gleichzeitig offenbaren Recherchen des *Deutschen Schulportals* und der *Deutschen Presse-Agentur*, dass (Stand 2019) bundesweit mehr als 1.000 Schulleiter*innen fehlen – Tendenz steigend:

Dazu kommen noch viele weitere unbesetzte Stellen auf Schulleitungsebene. Außerdem denkt offenbar jede fünfte Schulleitung [in Deutschland] darüber nach, den Arbeitsplatz zu wechseln, wie Bildungsforscher der Universitäten Tübingen und Lüneburg sowie von der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz in einer Studie zu Karrieren von Schulleitungen gezeigt haben. Manchmal geht es dabei um einen Wechsel der Schule, zum Teil sogar auch um einen Berufswechsel. (Kuhn, 2023)

Als Gründe für die hohen Schulleitungsvakanzen sind zum einen sicherlich der Lehrkräftemangel selbst anzuführen, welcher in direkter Abhängigkeit dazu führt, dass schlichtweg Personal fehlt, das in die Schulleitung aufsteigen könnte; zum anderen macht die Diskrepanz aus hoher (und immer höher werdender) Aufgabendichte bei nicht ausreichenden zeitlichen Ressourcen einen Wechsel in die Funktionsstelle Schulleitung unattraktiv (ebd.). In der Fülle an tagtäglichen Aufgaben bleibt wenig bis keine Zeit und Kraft, um Schule strukturiert und systematisch zu entwickeln und dabei auch die eigenen Schulleitungskompetenzen zu verfeinern oder gar zu schulen (vgl. auch Burow, 2016). Verlangt wird ein schnelles Reagieren auf aktuelle Herausforderungen und Krisen. Die dafür benötigten Kompetenzen müssen mitgebracht werden. Schulleiter*innen agieren demnach auf Basis ihrer bisher gemachten Erfahrungen und daraus resultierenden Ressourcen (vgl. Boettcher & Mosig, 2016: S. 876). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass es sinnvoll wäre diese Ressourcen und Kompetenzen bereits in der Ausbildung von Lehrkräften, d. h. im Studium und in berufsbegleitenden Fortbildungen, anzubahnen und weiterzuentwickeln. Als ein zentrales Element des spezifischen beruflichen Kompetenzaufbaus sind unbedingt – so machen es die bisherigen Ausführungen deutlich – kommunikative Kompetenzen zu nennen. Eine Herausforderung bleibt jedoch, dass Kommunikationskompetenzen (sowohl in der Ausbildung als auch in der Berufspraxis) nicht einfach angelesen oder angeordnet werden können und dann vorhanden sind und funktionieren. Sie bedürfen als Voraussetzung in der Ausbildung spezifischer Rahmenbedingungen, die ein praktisches Erproben und Reflektieren im Austausch ermöglichen und in der Schulpraxis zusätzlich spezifischer kollektiver Ressourcen (vgl. Keller-Schneider & Albisser, 2013), d. h. dass es auch auf die spezifischen Qualitätsmerkmale des Kollegiums ankommt. Da sich Schulleiter*innen ihr Kollegium jedoch nicht ausschließlich selbst aussuchen, sondern Lehrkräfte (insbesondere in Zeiten des Lehrkräftemangels) den Schulen mitunter zugeteilt werden, ist es seitens der Schulleitung nötig, aus einem gewissermaßen ‚zusammengewürfelten Haufen‘ erst einmal ein Kollegium mit gemeinsamen Zielen und Vorstellungen zu formen. Für solch eine Qualitätsentwicklung braucht es Zeit und spezifische Kommunikations- (und Kooperations-)kompetenzen seitens der Schulleitung,

wie z. B. moderieren, Beziehungen fördern, Feedback geben, vermitteln. In der Berufspraxis offenbart sich allerdings oftmals, dass Schulleitungen sich in eben diesen Feldern (noch) nicht kompetent fühlen und explizit den Wunsch nach spezifischen kommunikativen Kompetenzen äußern, um z. B. Konflikte lösen und Krisen resilient meistern zu können (vgl. Fichtner et al., 2022: S. 22 ff.). Diese Aussagen verwundern nicht, wenn aktuelle Studien, wie beispielsweise der *Schulleitungsmonitor 2023* im Auftrag der *Telekom-Stiftung*, folgende Ergebnisse zeigen:

88 Prozent der Schulleitungen [haben] für ihre Aufgaben keine beruflich relevante Qualifizierung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen durchlaufen. Und nur 57 Prozent der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter haben eine formale Qualifikation an einem Landesinstitut abgeschlossen. (Kuhn, 2023)

So resümierte auch Schulleiter Carsten Haack aus Kiel jüngst auf einer Tagung der *Wübben Stiftung Bildung*: „Wir sind keine Lehrkräfte, die in der zweiten Hälfte ihrer Berufslaufbahn dann einfach eine Schule leiten. Wir müssen qualifiziert werden.“ (Haack, 2023).

(Angehende) Schulleiter*innen benötigen folglich zielführende Qualifizierungen. Dafür scheint es sinnvoll und notwendig, sowohl für die Lehramtsausbildung (hier in Bezug auf basale Kenntnisse, die für alle angehenden Lehrkräfte relevant sind) als auch für die Qualifizierungsprogramme und Auswahlverfahren von Schulleiter*innen Ansätze abzuleiten, die auf (noch zu erhebenden) qualitativ und quantitativ empirisch fundierten (unter anderem gesprächsanalytischen) Erkenntnissen beruhen. Dabei sollte die Entwicklung eines Führungsverhaltens fokussiert werden, das sich nicht nur durch einen aufgabenorientierten, sondern auch durch einen beziehungsorientierten Stil auszeichnet, so dass letztendlich eine Kompetenzentwicklung hin zu einem teamorientierten, transformationalen Führungsstil stattfinden kann. Solch ein Führungsstil, der darauf ausgerichtet ist, Kommunikation, Kooperation und die Beziehung der Lehrkräfte untereinander in den Vordergrund zu stellen, bildet zugleich eine wichtige Komponente für die Gesunderhaltung – sowohl des Kollegiums als auch der Schulleitung selbst (vgl. Huber, 2022; Dadaczynski, 2012). Schulinterne Evaluationen belegen, dass kommunikative Konflikte im Lehrer*innen-Kollegium, deren Ursachen in einem schlechten Informationsfluss und nicht-souveränem Führungsverhalten liegen, einen direkten Einfluss auf den Krankenstand und die Zufriedenheit am Arbeitsplatz haben (vgl. Schwickerath, 2008). Daraus kann eine Abwärtsspirale folgen, die sich bis hin zur Schuleffektivität auswirkt:

Wenn z. B. die Qualitätsdiagnose ergibt, dass das Kollegium und die Schulleitung nicht gut miteinander kommunizieren und es viele Konflikte gibt, kann man davon ausgehen, dass sich hierdurch – je nach Ausprägung und Betroffenheit – Lehrerinnen und Lehrer belastet fühlen, ungern im Lehrerzimmer sitzen und mit ihrer Arbeitssituation unzufrieden sind (Gesundheitsaspekt). Unzufriedenheit am Arbeitsplatz, mangelnde Auseinandersetzung über schulspezifische Themen und fehlende Zusammenarbeit können zu einer verminderten Lehrleistung führen und damit langfristig Bildungserfolge der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigen (Qualitätsaspekt). (Nieskens, 2012: S. 264)

Mithilfe der Gesprächsanalyse können diese kommunikativen Konflikte ausfindig und in ihrer Struktur und ihren Praktiken beschreibbar gemacht werden, um basierend darauf

Schulungskonzepte zu entwickeln. Um eine Aufwärtsspirale zu erzeugen, braucht es – neben der Sensibilisierung für entsprechende kommunikative Kompetenzen durch spezifische Schulungen – jedoch auch Bedingungen und neue Strukturen an den Schulen selbst, die „offene Kommunikation, ausreichende Zeitfenster, Vereinbarungen über grundlegende pädagogische Vorstellungen und Strategien, kontinuierliche Reflexion, Bereitschaft zur Teilung von Verantwortung und [...] gegenseitiges Vertrauen und Achtung voreinander“ (Huber, 2010: S. 218) ermöglichen. So konstatieren Maurer, Zügner und Bachmaier (2007) als ein Ergebnis ihrer Studie zum Konfliktverhalten von Lehrkräften: „Je zufriedener ein Lehrer im Umgang mit seinen Kollegen ist, umso häufiger versucht er, Konflikte gemeinsam mit diesen zu lösen [...]. Entscheidend ist somit die subjektive Zufriedenheit mit dem kollegialen Klima, welches von Vertrauen, Offenheit und Toleranz geprägt sein sollte.“ (ebd.). Aus derartigen Forschungsergebnissen lassen sich wiederum gezielte Maßnahmen für die universitäre Ausbildung sowie die Team- und Personalentwicklung an Schulen ableiten. Der Einbezug gesprächsanalytischer Forschungsergebnisse und Schulungskonzepte kann hier eine sinnvolle (wenn auch nicht alleinige) Komponente darstellen, indem mithilfe der spezifischen methodischen Ressourcen anhand authentischer Kommunikationssituationen konkrete Handlungsbedarfe sichtbar gemacht sowie berufsspezifische kommunikative Anforderungen erprobt und reflektiert werden.

Die Gesprächsanalyse kann damit einen wichtigen und wertvollen Bestandteil für die Auseinandersetzung mit den eigenen Werten und Haltungen, dem eigenen Menschenbild sowie individuellen Kooperationsmotiven im Rahmen der Professionalisierung von Schulleitungen bilden. Ergänzende Ansätze sollten dennoch hinzugezogen werden, um der Komplexität des Feldes gerecht zu werden. Einen Ansatz einer wertschätzenden Schulentwicklung bzw. Schulleitung entwirft Burow (2016). Er definiert drei Dimensionen einer wirksamen Schulleitung: Salutogenese (durch Achtsamkeit zu Wohlbefinden), Selbstbestimmung (durch Partizipation zum Engagement) und Wertschätzung (durch Anerkennung zur Spitzenleistung) und manifestiert als „Kernaufgabe guter Schulleitung, die Fähigkeit zum wertschätzenden Zuhören vorzuleben. Es geht darum, durch dialogische Kommunikation zum Aufbau hilfreicher Beziehungen zur gemeinsamen Problemlösung und Weiterentwicklung beizutragen.“ (ebd.: S. 48). Ein lohnenswerter Anstoß in diese Richtung können auch hier (zumindest in Teilen) auf gesprächsanalytischen Methoden basierende Seminare und Weiterbildungen sein, die „ebenso auf die kritische Selbstreflexion der Aktanten und ihre Sensibilisierung für kommunikative Prozesse wie auf die Erweiterung des Handlungsrepertoires und die Effizienz des kommunikativen Handelns“ (Becker-Mrotzek & Brünner, 1999: S. 187) ausgerichtet sind.

5. Ableitungen für das Forschungsprojekt „Schulleitungen und ihre kommunikativen Aufgaben“

Im geplanten Forschungsprojekt „Schulleitungen und ihre kommunikativen Aufgaben“ wird Schulleitungshandeln aus kommunikativer Perspektive untersucht. Es wird danach gefragt, welche ‚kommunikativen Räume‘ Schulleitungen bedienen müssen und welche

kommunikativen Aufgaben und Anforderungen damit an sie gestellt werden. Auf inhaltlicher Ebene sind Erkenntnisse zu berufsbezogenem Routinewissen sowie der konkreten Ausgestaltung individuellen kommunikativen Handelns (Gesprächsstrukturen, kommunikative Praktiken etc.) zu erwarten; auf didaktischer Ebene werden Fortbildungsinhalte konzipiert, die eine zielgenaue Professionalisierung praktischer Kommunikationskompetenzen für das Schulleitungshandeln erlauben, indem eine Selbstreflexion anhand authentischen Gesprächsmaterials sowie eine Erweiterung des Handlungsrepertoires durch praktische Erprobung ermöglicht werden.

Das analytische Vorgehen ist als *Mixed-Methods*-Ansatz angelegt und trichterartig aufgebaut, mit dem Ziel, die Ergebnisse zu spezifizieren: In der ersten Phase der Untersuchung findet eine Online-Befragung von Schulleiter*innen mit möglichst großer Reichweite statt. Diese dient dazu, im Sinne einer von Huber (2010) empfohlenen „Bedarfsanalyse“ (s. Abschnitt 4) zunächst auf inhaltlicher Ebene relevante Themen, Probleme und Herausforderungen zu eruieren. Außerdem wird nach den individuellen Qualifikationen der Schulleiter*innen und damit zusammenhängenden Desiderata gefragt. Die Ergebnisse werden inhaltsanalytisch ausgewertet. Beispielsweise könnten sich hier die im Beitrag beschriebenen Lücken in der Qualifizierung oder der hohe Stellenwert kommunikativer Kompetenzen im Schulleitungshandeln bestätigen.

In der zweiten Phase der Untersuchung werden Daten mittels eines Gruppendiskussionsverfahrens mit Schulleiter*innen erhoben. Im Rahmen solcher Fokusgruppen, in denen eine Kleingruppe aus Schulleiter*innen miteinander ins Gespräch kommt, wird nun individuelles kommunikatives Handeln in den Blick genommen. Die Ergebnisse werden gesprächsanalytisch ausgewertet. Beispielsweise lässt sich auf diese Weise eruieren, wie Schulleiter*innen mit- bzw. untereinander sprechen. Geplant ist zudem, Daten aus dem innerschulischen Raum zu generieren, z. B. durch Mitschnitte von Fachkonferenzen, Steuergruppen-Sitzungen etc. Auch diese Daten werden gesprächsanalytisch ausgewertet, um mithilfe der mikroskopischen Perspektive zu ermitteln, wie Schulleiter*innen mit anderen Lehrkräften sprechen, d. h. welche kommunikativen Praktiken sie einsetzen und wie sie ihre jeweilige kommunikative Aufgabe strukturieren und gestalten. Beispielsweise lässt sich hier aufzeigen, wodurch sich an welcher Stelle im Gespräch ein Konflikt entspinnt oder welche anderen Auswirkungen eine konkrete kommunikative Handlung hat.

Basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen aus den Daten sollen anschließend Fortbildungsmaßnahmen zur zielgenauen Professionalisierung kommunikativer Kompetenzen entwickelt werden, die die spezifischen Bedingungen und Bedürfnisse von Schulleitungen berücksichtigen. Ziel ist es, diese sowohl anbahnend in der (universitären) Ausbildung von Lehrkräften einzubinden als auch in den länderspezifischen Qualifizierungsmaßnahmen schulischer Führungskräfte zu implementieren.

6. Literatur

Bamburg, Jerry D. & Andrews, Richard L. (1990). School Goals, Principals and Achievement. In *School Effectiveness and School Improvement* 2(3), S. 175-191.

- Becker-Mrotzek, Michael & Brünner, Gisela (1999). Gesprächsforschung für die Praxis: Ziele, Methoden, Ergebnisse. In Stickel, Gerhard (Hg.), *Sprache – Sprachwissenschaft – Öffentlichkeit*. Berlin und New York: de Gruyter, S. 172-193. <http://doi.org/10.1515/9783110622645-013>
- ___ (2002). Diskursanalytische Fortbildungskonzepte. In Brünner, Gisela; Fiehler, Reinhard & Kindt, Walther (Hg.), *Angewandte Diskursforschung. Bd. 2: Methoden und Anwendungsbereiche*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 36-49.
- Bendel Larcher, Sylvia & Pick, Ina (Hg.) (2023). *Good Practice in der institutionellen Kommunikation. Von der Deskription zur Bewertung in der Angewandten Gesprächsforschung*. Berlin: de Gruyter.
- Birkner, Karin (2009). Einleitung – Die Arbeit mit Transkripten. In Birkner, Karin & Stukenbrock, Anja (Hg.), S. 2-5.
- Birkner, Karin & Stukenbrock, Anja (Hg.) (2009). *Die Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Boettcher, Wolfgang & Mosig, Georgia (2016). Leitungskommunikation. In Buchen, Herbert & Rolff, Hans-Günter (Hg.). *Professionswissen Schulleitung*. 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 870-991.
- Bohl, Thorsten; Helsper, Werner; Holtappels, Heinz Günter & Schelle, Carla (Hg.) (2010). *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonanati, Marina (2018). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS. http://doi.org/10.1007/978-3-658-18749-1_10
- Bonsen, Martin (2010). Einführung: Schule leiten. In Bohl et al. (Hg.), S. 189-195.
- Bossert, Steven T.; Dwyer, David C.; Rowan, Brian & Lee, Ginny V. (1982). The Instructional Management Role of the Principal. In *Educational Administration Quarterly* 18 (3), S. 34-64. <http://doi.org/10.1177/0013161X82018003004>
- Brookover, Wilbur B. & Lezotte, Lawrence W. (1979). *Changes in School Characteristics Coincident with Changes in Student Achievement. Occasional Paper No. 17*. East Lansing: Michigan State University.
- Brünner, Gisela & Pick, Ina (2020). Bewertungen sprachlichen Handelns und good practice in der Angewandten Gesprächsforschung. In *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 71(1), S. 63-98. <http://doi.org/10.1515/zfal-2020-2025>
- Burow, Olaf-Axel (2016). *Wertschätzende Schulleitung. Der Weg zu Engagement, Wohlbe-finden und Spitzenleistung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Capaul, Roman; Seitz, Hans & Keller, Martin (2020). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*. Bern: Haupt Verlag.
- DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (2012). *Handbuch Lehrergesundheit – Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen*. Köln: Carl Link.
- Dadaczynski, Kevin (2012). Die Rolle der Schulleitung in der guten gesunden Schule. In DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hg.), S. 197-228.

- Dormann, Markus; Reinke, Hannes; Warwas, Julia; Schmieden, Alexander & Wittmann, Eveline (2016). Kommunikation und Führung – Leadership als Herausforderung für die Schulleitung. In Heibler, Markus; Bartel, Katrin; Hackmann, Kristina & Weyand, Birgit (Hg.), *Leadership in der Lehrerbildung*. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 103-111.
- Dubs, Rolf (2016). Führung. In Buchen, Herbert & Rolff, Hans-Günter (Hg.), *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Duke, Daniel L. (1982). Leadership Functions and Instructional Effectiveness. In: *NASSP Bulletin* 66(456), S. 1-12. <https://doi.org/10.1177/019263658206645601>
- Duke, Daniel D. & Canady, L. (1991). *School Policy*. New York: McGraw Hill.
- Dwyer, David C. (1986). Understanding the Principal's Contribution to Instruction. In *Peabody Journal of Education* 63 (1), S. 3-18.
- Eickelmann, Birgit & Gerick, Julia (2017). Lehren und Lernen mit digitalen Medien - Zielsetzungen, Rahmenbedingungen und Implikationen für die Schulentwicklung. In Scheiter, Katharina & Riecke-Baulecke, Thomas (Hg.), *Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Schulmanagement-Handbuch 164*. München: Oldenbourg, S. 54-81.
- Fichten, Wolfgang (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In Eberhardt, Ulrike (Hg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik*. Sprach- und Literaturwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS, S. 127-182.
- Fichtner, Sarah; Bittner, Martin; Bayreuther, Tamara; Kühn, Vanessa; Hurrelmann, Klaus & Dohmen, Dieter (2022). *Schule zukunftsfähig machen. Cornelsen Schulleitungsstudie 2022*. Berlin: FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.
- Fichtner, Sarah; Bacia, Ewa; Sandau, Matthias; Hurrelmann, Klaus & Dohmen, Dieter (2023). *Schule stärken – Digitalisierung gestalten. Cornelsen Schulleitungsstudie 2023*. Berlin: FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.
- Friedrich, Georg (2002). Gesprächsführung - Ausbildungsziel der Lehrerqualifikation. In Brüner, Gisela; Fiehler, Reinhard & Kindt, Walther (Hg.), *Angewandte Diskursforschung. Band 2: Methoden und Anwendungsbereiche*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 126-147. <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2002/diskursforschung/2-126-147.pdf> (zuletzt aufgerufen am 04.08.2023).
- Fuchs-Heinritz, Werner; Lautmann, Rüdiger; Rammstedt, Otthein & Wienold, Hanns (Hg.) (2007). *Lexikon zur Soziologie. 4., grundlegend überarbeitete Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Griffith, James (2000). School climate as group evaluation and group consensus: Student and parent perceptions of the elementary school environment. In *The Elementary School Journal* 101 (1), S. 35-61.
- Haack, Carsten (2023). Laut sein für die Leisen – 10 Jahre Wübben Stiftung Bildung. <https://www.wuebben-stiftung-bildung.org/stiftung/10-jahre-wuebben-stiftung/> (zuletzt aufgerufen am 09.08.2023).
- Harazd, Bea & Ophuysen, Stefanie van (2011). Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz des "Multifactor Leadership Questionnaire" (MLQ 5 x Short). In *Journal for educational research online* 3 (2011) 1, S. 141-167.

- Harris, Alma & Chapman, Christopher (2002). Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts. Paper presented at the International Congress on School Effectiveness and Improvement. Kopenhagen. [https://www.researchgate.net/publication/253988457 Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts](https://www.researchgate.net/publication/253988457_Democratic_Leadership_for_School_Improvement_in_Challenging_Contexts) (zuletzt aufgerufen am 26.05.2023).
- Helsper, Werner & Tippelt, Rudolf (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In dies. (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik 57. Beiheft*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 268-288. <http://doi.org/10.25656/01:7084>
- Huber, Stephan Gerhard (2010). Schulleitung international. In Bohl et al. (Hg.), S. 213-221.
- ___ (2012). Belastungs- und Beanspruchungserleben von Schulleitung. Erste Ergebnisse einer Schulleitungsstudie in den deutschsprachigen Ländern. In *b:sl Beruf Schulleitung. Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands 1:2012*, S. 23-25.
- ___ (2022). Die Erhaltung und Förderung der Gesundheit pädagogischer Führungskräfte. Welche Faktoren sind bestimmend für Gesundheitsförderung an Schulen? In: *b:sl Beruf Schulleitung. Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands 1:2022*, S. 14-17.
- Huber, Stephan Gerhard & Schneider, Nadine (2022^a). Keine gute Schule ohne ein gutes Führungsteam und engagierte Lehrkräfte. <https://www.campus-schul-management.de/magazin/keine-gute-schule-ohne-gutes-fuehrungsteam-und-engagierte-lehrkraefte> (zuletzt aufgerufen am 26.05.2023).
- ___ (2022^b). Professionalisierung von Schulleitung. Europäische Trends und Entwicklungslinien. In *b:sl Beruf Schulleitung. Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands 3:2022*, S. 10-16.
- Keller-Schneider, Manuela & Albisser, Stefan (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In Keller-Schneider, Manuela; Albisser, Stefan & Wissinger, Jochen (Hg.), S. 9-29.
- Keller-Schneider, Manuela; Albisser, Stefan & Wissinger, Jochen (Hg.) (2013), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuhn, Annette (2023). Welche Aufgaben hat die Schulleitung? <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/welche-aufgaben-hat-die-schulleitung/> (zuletzt aufgerufen am 01.08.2023).
- Kupetz, Maxi (2022). Invoking Personal Experience and Membership Category: Syrian Students' Tellings in Focus Groups. In Filipi, Anna; Ta, Binh Thanh; Theobald, Marianne (Hg.), *Storytelling Practices in Home and Educational Contexts. Perspectives from Conversation Analysis*. Singapur: Springer, S. 225-252.
- Leonhard, Jens & Röhrs, Falko (2020). Lachen als Mittel der Beziehungsgestaltung in schulischen Elterngesprächen. In *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 21/2020*, S. 52-75.
- Loos, Peter & Schäffer, Burkhard (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.

- Maurer, Andrea; Zügner, Cathrin & Bachmaier, Regine (2007). *Konflikte in Lehrerkollektiven. Verhaltensweisen in kritischen Interaktionen und Zusammenhänge mit Merkmalen von Person und Arbeitssituation*. Universität Regensburg. <http://doi.org/10.5283/epub.3364>
- Mundwiler, Vera (2017). *Beurteilungsgespräche in der Schule. Eine gesprächsanalytische Studie zur Interaktion zwischen Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Murphy, Joseph & Hallinger, Philip (1989). Equity as Access to Learning. Curricular and Instructional Treatment Differences. In: *Journal of Curriculum Studies* 21 (2), S. 129-149. <http://doi.org/10.1080/0022027890210203>
- Nieskens, Birgit (2012). Organisationsdiagnose als Grundlage der guten gesunden Schule. In DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hg.), S. 257-287.
- Oakes, Jeannie & Lipton, Martin (1992). Detracking Schools: Early Lessons from the Field. In *Phi Delta Kappan*. 73(6), S. 448-454.
- Pont, Beatriz; Nusche, Deborah; Moorman, Hunter (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. OECD publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/improving-school-leadership_9789264044715-en#page1 (zuletzt aufgerufen am 26.05.2023).
- Rahm, Sibylle & Schröck, Nikolaus (2008). *Wer steuert die Schule? Zur Rekonstruktion dilemmatischer Ausgangslagen für Schulleitungshandeln in lernenden Schulen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Robinson, Viviane M. J. (2007). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Melbourne: Australian Council for Educational Leaders Inc.
- Rolff, Hans-Günter (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In Bohl et al. (Hg.), S. 29-36.
- ___ (2017). *Schulleitung auf den Punkt gebracht*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- ___ (2019). *Schulentwicklung auf den Punkt gebracht*. Frankfurt (Main): Debus Pädagogik.
- Sacher, Julia (2019). Hochschuldidaktische Potenziale von Konversations- und Gesprächsanalyse im Kontext Forschenden Lernens in der Lehrer*innenbildung. In *HLZ – Herausforderungen Lehrer_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(2), S. 1-19. <http://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-75>
- Schwickerath, Josef (2008). Mobbing und Stress im Lehrerzimmer – Konflikte und Ansätze zur Veränderung. Vortragsfolien zum 18. Bundeskongress für Schulpsychologie. Stuttgart. https://www.bdp-schulpsychologie.de/aktuell/buko/2008/pdfs_nach/schwickerath_vortrag.pdf (zuletzt aufgerufen am 30.05.2023).
- Seib, Sibylle (2009). Einsatz von Rollenspielen im Hauptseminar zum Thema ‚Gespräche in der Schule‘. In Birkner, Karin & Stukenbrock, Anja (Hg.), S. 103-115.
- Sergiovanni, Thomas J. (1984). *Handbook for Effective Department Leadership in today's Secondary Schools*. Boston: Allyn and Bacon. <http://doi.org/10.1177/0013161X7701300311>

- Stokoe, Elizabeth (2014). The Conversation Analytic Role-play Method (CARM): A Method for Training Communication Skills as an Alternative to Simulated Role-play. In *Research on Language and Social Interaction* 47(3).
<http://doi.org/10.1080/08351813.2014.925663>
- Thillmann, Katja; Brauckmann, Stefan; Herrmann, Christoph & Thiel, Felicitas (2015). Praxis schulischer Personalentwicklung unter den Bedingungen der Neuen Steuerung. Empirische Befunde aus den Forschungsprojekten SHaRP und StABil. In Abs, Hermann Josef; Brüsemeister, Thomas; Schemmann, Michael & Wissinger, Jochen (Hg.), *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination*. Wiesbaden: Springer VS, S. 195-228.
- Tian, Meng & Huber, Stephan Gerhard (2020). Mapping Educational Leadership, Administration and Management Research 2007–2016: Thematic Strands and the Changing Landscape. In *Journal of Educational Administration* 2(58), S. 129-150.
- Warwas, Julia (2008). Belastungserleben schulischer Führungskräfte – Welche Rolle spielt das individuelle Zeitmanagement? In Warwas, Julia & Sembill, Detlef (Hg.), *Zeit-gemäße Führung – zeitgemäßer Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 149-169.
- ___ (2012). *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weiser-Zurmühlen, Kristin (2022) How to Get a Grip on Processes of Communalization and Distinction in Group Interactions—An Analytical Framework. In *Front. Psychol.* 13:786685. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.786685>
- Wissinger, Jochen (2000). Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen. In *Zeitschrift für Pädagogik* 46 (2000) 6, S. 851-865.
<http://doi.org/10.25656/01:6927>
- ___ (2013). Schulleitungshandeln und Förderung der Professionalität unter Lehrpersonen. Eine Analyse institutioneller und struktureller Entwicklungsbedingungen. In Keller-Schneider, Manuela; Albisser, Stefan; Wissinger, Jochen (Hg.), S. 185-208.
- Wittmann, Eveline & Dormann, Markus (2014). Bürokratisierung als Regelfall? Eine Interviewstudie zur Umsetzung externer Anforderungen in beruflichen Schulzentren. In Büchter, Karin; Bohlinger, Sandra & Tramm, Tade (Hg.), *Ordnung und Steuerung der beruflichen Bildung*. <https://www.bwpat.de/ausgabe/25/wittmann-dormann> (zuletzt aufgerufen am 26.05.2023).

Über die Autorin

Dr. phil. Clara Luise Finke studierte Sprechwissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU). Seit 2019 leitet sie den Bereich Sprechwissenschaft am Zentrum für Lehrer:innenbildung und Schulforschung der Universität Leipzig und verantwortet die Module „Körper – Stimme – Kommunikation“. Zuvor war sie am Zentrum für Lehrer*innenbildung der MLU tätig sowie als freie Trainerin u. a. in den Feldern Medien und Schule. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Kommunikation und Stimme in Pädagogik und Andragogik sowie Gesprächsforschung im sprach- und sprechwissenschaftlichen Kontext.

Korrespondenzadresse: clara.finke@uni-leipzig.de

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5925-1142>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Clara-Luise-Finke>

Judith Kreuz

Argumentieren im schüler*innengeleiteten Klassenrat. Mittels Gesprächsanalyse über argumentative Prozesse und didaktische Handlungen reflektieren

Abstract

Der Beitrag zeigt an einem Beispiel einer schüler*innengeleiteten Diskussionsrunde im Klassenrat die Potenziale der Gesprächsanalyse im schulischen Kontext auf. Fokus ist die Praktik des Argumentierens und ihre klassenratspezifische Ausgestaltung, z. B. in Bezug auf die Lehrpersonensteuerung, ritualisierte Abläufe und didaktische Normen. Anhand des GLOBE-Modells (vgl. Hausendorf & Quasthoff, 2005; vgl. Heller, 2012) werden Jobs, Mittel und Formen des Argumentierens rekonstruiert und auf die gesprächsanalytische Herangehensweise an Videodaten im Kontext der Lehrer*innenbildung bezogen.

The article shows the potentials of the conversation analysis in the school context with an example of a student-led discussion in the class council. The focus is on the practice of argumentation and its class council-specific design, e. g., regarding teacher control, ritualised processes, and didactic norms. Using the GLOBE model (cf. Hausendorf & Quasthoff, 2005; cf. Heller, 2012), jobs, means and forms of argumentation are reconstructed and related to the conversation analytic approach to video data in the context of teacher education.

Schlagwörter:

Argumentieren, Klassenrat, Gesprächsanalyse, didaktische Normen
Argumentation, class council, conversation analysis, didactic norms

1. Einleitung – Gesprächsanalyse als Methode des Forschenden Lernens

Im vorliegenden Beitrag wird vorgestellt, wie die Gesprächsanalyse für die Beschreibung und Reflexion mündlicher Kommunikation im schüler*innengeleiteten Klassenrat eingesetzt werden kann. Konkret geht es dabei um das mündliche Argumentieren als zentrale Praktik für die sogenannte ‚Gesprächsrunde‘. Der Fokus liegt dabei einerseits auf den argumentativen Gesprächsbeiträgen der Schüler*innen und andererseits auf den (Sprach-) Handlungen der Lehrperson, die die Gesprächsrunde von außen beobachtet, aber dennoch an einigen Stellen interveniert, um z. B. gesprächsstrukturierende *Scaffolds* anzubieten. Den schüler*innengeleiteten Klassenrat als Setting ‚echter‘ Diskussionen zu nutzen, um (gesprächs-)lernförderliche Praktiken einzusetzen, kommt der Grundidee nahe, vielfältige und authentische Gesprächsanlässe als Lehr-Lerngelegenheiten für den Auf-/Ausbau argumentativer Gesprächskompetenz zu nutzen (vgl. z. B. diverse Lehrmittel wie ‚Die



Sprachstarken 6', vgl. Heller & Morek, 2015). Damit sind jedoch nicht nur Chancen, sondern auch interaktionale Herausforderungen verbunden, welche in diesem Beitrag mittels Gesprächsanalyse rekonstruiert werden sollen. Es soll exemplarisch gezeigt werden, welches Potenzial in der gesprächsanalytischen Untersuchung von (eigenem) Unterricht im Sinne des ‚Forschenden Lernens‘¹ steckt, um „Professionalisierungsprozesse bei Lehramtsstudierenden anzuregen und zu befördern“ (Sacher, 2019: S. 4). In diesem Zusammenhang formulieren Buttlar und Weiser-Zurmühlen (2019):

[Mit der Gesprächsanalyse] kann nur das aufgegriffen und ausgehandelt werden, was über die Äußerungen der Interaktionsbeteiligten intersubjektiv wahrnehmbar ist, d. h., was auf der sprachlichen Oberfläche gezeigt wird (z. B. Schegloff, 1997). Auf diese Weise ermöglicht die Methode einen deskriptiven Blick auf die Lernprozesse, wie sie tatsächlich im Unterricht verlaufen, ohne pädagogische Normen als Maßstab zu setzen (Buttlar & Weiser-Zurmühlen, 2019: S. 23)

Zentrales Prinzip ist es also, unterrichtliche Kommunikationssituationen – hier das Argumentieren im Klassenrat – in ihren Prozessen zu verstehen und *turn-by-turn* zu rekonstruieren, was passiert bzw. was die Interagierenden *tun* (vgl. Analyse Kapitel 3.2; z. B. García García, Leßmann, Sacher, Winterscheid, in diesem Band). Die Gesprächsanalyse bietet nicht nur einen methodologischen Rahmen, der eine wissenschaftliche, theoriegeleitete Haltung gewährleistet, sondern regt auch zur Reflexion über die eigenen Vorstellungen zum unterrichtlichen Gegenstand und über Erwartungen an das Handeln im Unterricht an (vgl. a. Buttlar & Weiser-Zurmühlen, 2019: S. 23). Mit diesem Blick auf die Daten können also sowohl fachwissenschaftliche als auch (mündlichkeits-)didaktische Überlegungen angestellt werden, hier zum zentralen Gegenstand ‚Argumentieren‘ und seinen situationsspezifischen Ausprägungen, sowie Aussagen zum Einfluss von bestimmten argumentativen Lehr- und Lernsettings (Klassenrat) auf die Art und Weise zu interagieren. Darauf aufbauend können erste Gedanken zu argumentativer Gesprächskompetenz und ihren Beurteilungs- und Fördermöglichkeiten formuliert werden. Diese werden im Beitrag nur kurz angedeutet, denn sie sollten im Sinne einer konsequenten „partizipativen Unterrichtsforschung“ (vgl. Hauser, Mundwiler & Nell-Tuor, 2020 sowie Hauser & Mundwiler, 2023) zusammen mit Praktiker*innen, also Lehrpersonen, abgeleitet werden.

2. ‚Argumentieren‘ als wissenschaftlicher und schulischer Untersuchungsgegenstand

Für diesen Beitrag wird grundsätzlich von einem wissenschaftlich-empirischen Argumentationsverständnis ausgegangen, dem mehrere einschlägige Autor*innen folgen. Daraus ergibt sich eine synthetisierte Definition:

Argumentieren ist ein sprachlich-kommunikatives Problemlösungsverfahren, das der Aushandlung divergenter Positionen zu einem Sachverhalt oder einer strittigen Frage (der

¹ Forschendes Lernen wird verstanden als ein „Lernprozess, der darauf abzielt, den Erwerb von Erfahrungen im Handlungsfeld Schule in einer zunehmend auf Wissenschaftlichkeit ausgerichteten Haltung theoriegeleitet und selbstreflexiv [...] zu ermöglichen“ (Boelhaue et al., 2004: S. 7, zit. nach Buttlar & Weiser-Zurmühlen, 2019: S. 23).

„Quaestio“) dient. In der Regel handelt es sich bei argumentativen Gesprächssequenzen um dialogisch angelegte, mehrere Gesprächszüge mindestens zweier Beteiligter umfassende sprachliche Aktivitäten. Diese werden als sprachliche und nichtsprachliche Handlungen von den Interagierenden etabliert, aufeinander bezogen und bearbeitet, z. B., indem Positionen erläutert und begründet werden (zusammengefasst aus Morek, 2015: S. 34; Vogt, 2002: S. 29 f.; Andrews, 2005: S. 110; u. a.)

Ein Modell, das darauf basierend für die konkrete gesprächsanalytische Rekonstruktion von Interaktionsmustern und den Vergleich von kommunikativen Praktiken empirisch erarbeitet worden ist, ist das GLOBE-Modell² (vgl. Hausendorf & Quasthoff, 2005 für das Erzählen; vgl. Morek, 2012 für das Erklären; vgl. Heller, 2012 und Kreuz, 2021 für das Argumentieren). Es umfasst drei Beschreibungsebenen (vgl. Hausendorf & Quasthoff, 2005: S. 124 ff.), hier in Bezug auf das Argumentieren (vgl. Kreuz, 2021: S. 28 f.):

- die Ebene der interaktiv konstituierten gesprächsstrukturellen Teilaufgaben bzw. Jobs, wie das Problematisieren und Herstellen von Dissens oder Konsens, das Etablieren von Begründungspflicht, der „Kernjob“ des Begründens, das Abschließen und das Überleiten. Die Jobs machen nach Heller „die gesprächsstrukturellen Teilaufgaben des Argumentierens aus, unabhängig davon, in welchen Kontexten oder mit welchen Praktiken dies realisiert wird“ (Heller, 2012: S. 102). Sie dienen somit als *tertium comparationis*, was es erlaubt, unterschiedliche Diskurspraktiken des Argumentierens vergleichen zu können (vgl. Heller, 2012: S. 102),
- die Ebene der pragmatisch konstituierten Mittel, wie die Kernaufgabe des Begründens, die zum Beispiel das Widerlegen, das Beipflichten, das Illustrieren und das Belegen durch Erzählungen umfasst (vgl. Heller, 2012: S. 85) und
- die Ebene der sprachlichen, nonverbalen und prosodischen Formen. Für das Begründen sind dies zum Beispiel kausale Konjunktionen und Präpositionen sowie Nexusadverbien (vgl. Heller, 2012: S. 85/93; vgl. auch Kindt, 2008).

Aus den GLOBE-basierten Interaktionsmustern lassen sich wiederum Funktionen des Argumentierens ableiten (s. auch Form-Funktionszusammenhang in der Gesprächsanalyse, z. B. Deppermann, 2008: S. 17). So ist eine wichtige Funktion neben dem Überzeugen das gemeinsame ‚Entdecken‘ neuer Wissensgegenstände (sog. „exploratives Argumentieren“, Ehlich, 2014: S. 46 f.; Hannken-Illjes, 2018: S. 21), das sich „im gemeinsamen, kooperativen Aufbau von Wissen verorten“ lässt (Scarvaglieri, 2017: S. 146). Im schulischen Kontext hat das Argumentieren aus dieser Perspektive Potenzial, nicht nur als ‚Gegenstand‘ des Deutschunterrichts („learn to argue“, vgl. Andriessen, 2009; vgl. auch Lehrpläne/Bildungsstandards) behandelt, sondern auch als fächerübergreifendes ‚Mittel‘ des sprachlichen und fachlichen Lernens – beispielsweise bei kooperativen Lernformen – eingesetzt werden zu können. Dies mit dem Ziel, den Schüler*innen eine Lernumgebung zu bieten, in der sie kooperativ-diskutierend ein Thema erschließen und neue Wissensbestände erarbeiten können („arguing to learn“, vgl. Andriessen, 2009).

² GLOBE: Globalität und Lokalität in der Organisation beidseitig-konstruierter Einheiten.

Wie beide Herangehensweisen an das Argumentieren nicht zwangsläufig voneinander isoliert werden müssen, sondern auch verzahnt werden können, soll am hier vorgestellten Datenmaterial zum Klassenrat – der eine besondere Stellung innerhalb des Unterrichts einnimmt (vgl. Kapitel 3.1) – verdeutlicht werden.

3. Argumentieren im schüler*innengeleiteten Klassenrat

3.1. Datenmaterial ‚Klassenrat‘

Das ausgewählte Beispiel stammt aus einem Korpus des SNF-geförderten Projekts ‚Der Klassenrat als kommunikative Praktik – ein gesprächsanalytischer Zugang‘ (Zentrum Mündlichkeit, PH Zug (Schweiz), 2018-2022) und bezieht sich auf 38 videografierte Klassenräte im Längsschnitt einer 5./6. Klasse der Primarschule. Im Forscherteam befanden sich nicht nur Sprachwissenschaftler*innen/-didaktiker*innen, sondern auch die Lehrpersonen selbst. Diese wurden von Anfang an in den Forschungsprozess (z. B. bei der Formulierung der Fragestellungen) und die Auswertung der Daten (z. B. videobasierte Diskussion) mit einbezogen (vgl. „partizipative Unterrichtsforschung“, vgl. Hauser, Mundwiler & Nell-Tuor, 2020 sowie Hauser & Mundwiler, 2023).

Alle Gespräche wurden vollständig nach GAT 2 (vgl. Selting et al., 2009) unter Verwendung von Pseudonymen transkribiert und in Teilen bereits gesprächsanalytisch (vgl. z. B. Deppermann, 2008; vgl. Sidnell, 2013 u. v. a.) sowie mittels Codierung verschiedener kommunikativer Praktiken und sprachlicher Formen quantitativ beforscht. Teile der Daten werden in der Lehrer*innenbildung z. B. als Videovignetten und Transkripte, einerseits zum Erwerb methodischer und analytischer Kompetenzen und andererseits zur Aneignung sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Wissens, eingesetzt.

Um die folgenden Ausführungen (vgl. Kapitel 3.2) nachvollziehen und einordnen zu können, wird an dieser Stelle das schulische Setting ‚Klassenrat‘ zunächst kurz allgemein, dann auch konkret in Hinblick auf die hier vorliegenden Daten erläutert.

Der Klassenrat gehört heute zu einer etablierten schulischen Praktik (vgl. Bauer, 2013; vgl. de Boer, 2018) sowohl auf der Primarstufe als auch auf der Sekundarstufe. Er versteht sich als eine Plattform der Schüler*innen, durch die sie sich an der Planung und Gestaltung des Schulalltags beteiligen, ihre Anliegen und Wünsche einbringen sowie alltägliche Konflikte besprechen können (vgl. de Boer, 2018). Er wird daneben aber auch als didaktisches Setting genutzt, um z. B. demokratische Praktiken einzuüben, das soziale und personale Lernen zu fördern und auch sprachliche Fähigkeiten wie das Argumentieren weiterzuentwickeln (vgl. z. B. Kiper, 2003; vgl. de Boer, 2006, 2018; vgl. Edelstein, 2010; vgl. Bauer, 2013). Der Klassenrat findet meist im Kreis statt und folgt damit einer Raumordnung, die eine inkludierende und egalitäre Interaktion unterstützen soll. So auch in den hier gezeigten Datenbeispielen zum Klassenrat (vgl. Abb. 1):

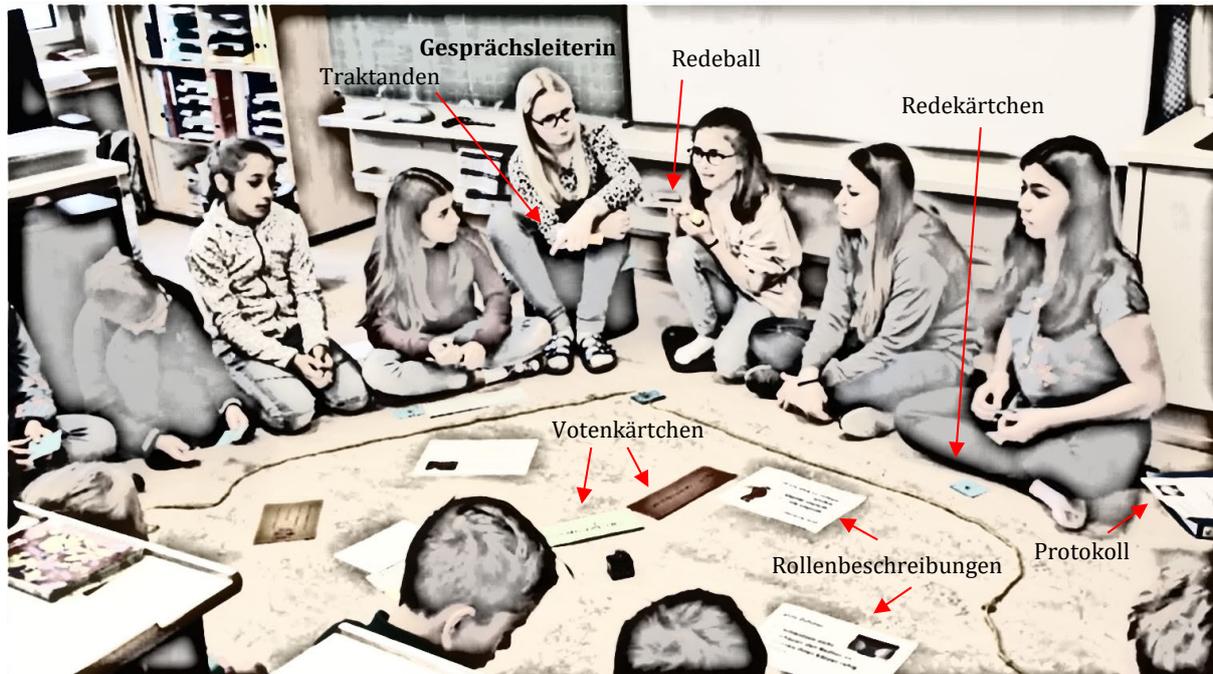


Abb. 1: Das Setting ‚Klassenrat‘ am Beispiel des Klassenrats 170404 in Klasse 5

Die Gesprächsführung obliegt häufig nicht der Lehrperson, sondern einem geschäftsleitenden Kind. Sowohl mit diversen Gegenständen wie dem Redeball oder den Votenkärtchen für ein fair geregeltes Rede- und Stimmrecht, der räumlichen Anordnung im Klassenkreis als auch der Verantwortungsübergabe des Klassenratsgesprächs an die Schüler*innen wird eine starke schülerseitige Partizipation intendiert. Dabei kommt es nicht selten zu einer sog. „Pragmatischen Doppelrahmung“ (Hauser & Haldimann, 2018):

Das besondere „participation framework“ (Goffman, 1981) ermöglicht es einerseits, kommunikative und soziale Grenzen des herkömmlichen, von der Lehrperson geleiteten Unterrichts, zu überschreiten. Andererseits zeugt die räumliche Strukturierung, die rollenorientierte und regelgeleitete Interaktion (z.B. mit Redeball, Redekärtchen etc.) (z.B. Friedrichs, 2009) sowie die (unhintergehbare) Anwesenheit der Lehrperson als deontische Autorität von einer didaktischen und schultypischen Überformung, durch die wiederum interaktionale Grenzen definiert werden (Kreuz, 2023: S. 70)

Diese Interaktionskonstellation strukturiert somit nicht nur (Sprech-)Handlungsräume vor, sondern projiziert gleichzeitig auch situationspezifische Erwartungen an die Schüler*innen (vgl. Kreuz, 2023). Damit ist der Klassenratsinteraktion auch in Bezug auf die Prozessierung einer Diskussion ein gewisses Spannungsfeld inhärent: Es handelt sich einerseits um ‚authentische‘, zweckorientierte Diskussionen, die primär durch die Schüler*innen (auch thematisch) gesteuert werden sollen und andererseits werden sie gleichzeitig als Lerngegenstand funktionalisiert und damit auch mit didaktisch-normativen Vorstellungen der Lehrperson überformt.

Die didaktische Nutzung der Klassenratsinteraktion wird im hier verwendeten Datenmaterial zum Beispiel an den Erwartungen der Lehrperson deutlich, die sie zu Beginn des Schuljahres gegenüber den Schüler*innen formuliert. So erwartet sie im Klassenrat

das „Sprechen mit Argumenten, begründen, wieso man etwas findet – wieso nicht. [...] [Es] geht [...] dann auch darum, zuzuhören, zu denken: ‚Wie find ich das?‘, eigene Meinungen zu bilden und Neues hereinzubringen“ (vgl. Korpus Klassenrat 160829). Konkrete Anforderungen an das Diskutieren werden in Form von regelgeleiteten Interaktionsmustern, wie der festgelegten Strukturierung einzelner (argumentativer) Handlungsabläufe immer wieder von der Lehrperson thematisiert (vgl. dazu auch Kreuz, 2023; vgl. Fischer, Hauser, Kreuz & Müller, 2023; vgl. Morek, 2017). Anhand eines ersten Videotranskripts soll dies veranschaulicht werden. Die Lehrerin erläutert hier – durch eine Unterbrechung des schülerzentrierten Gesprächs – ihre Erwartungen an ein strukturiertes argumentatives Vorgehen für eine Klassenratsdiskussion wie folgt:

Beispiel 1: Klassenrat 170404 (Klasse 5)

LPw = Lehrerin, w = weiblich

LEHRERIN: Anforderungen an das Argumentieren im Klassenrat

230 LPw: (--) das CHUNT erscht no, **das kommt erst noch** (Anm. ‚das‘ =
,die Abstimmung‘)

((...))

234 (-) WART jetzt mol, **wart jetzt mal**

((...))

237 wenn ALles gesagt wurde,
238 können beGRÜNdete,
239 pro und KONtra punkte einge::,
240 ähm EINGereicht werden;
241 also ERST wenn alli sache gsait sind, **also erst wenn alle**
Sachen gesagt sind

242 DENN chamer no, **dann kann man noch**

243 STEllig neh (xxx), **stellung nehmen**

244 und DENN erscht abstimme; **dann erst abstimmen**

245 hm?

Neben einzelnen argumentativen Strukturelementen, die die Diskussion enthalten soll (z. B. ‚Punkte‘ = Behauptungen mit Begründungen und sich daran anschließende (Gegen-)Argumente, Z. 239), wird auch der (chronologische) Ablauf einzelner Diskussionschritte von der Lehrperson vorgegeben (Z. 230-244).

Nicht nur die vermittelten diskursiven Erwartungen an die Schüler*innen, sondern auch die direkte Involvierung der Lehrperson während der Diskussionen spielt für den Prozess des Argumentierens eine wesentliche Rolle. Die Lehrperson dieses Klassenrates gibt gemäß eigener Interview-Aussagen an, sich möglichst wenig an der Interaktion beteiligen zu wollen und befindet sich demgemäß auch regelmäßig außerhalb des Klassenkreises auf einer der Schulbänke oder am Lehrertisch (vgl. Abb. 2):

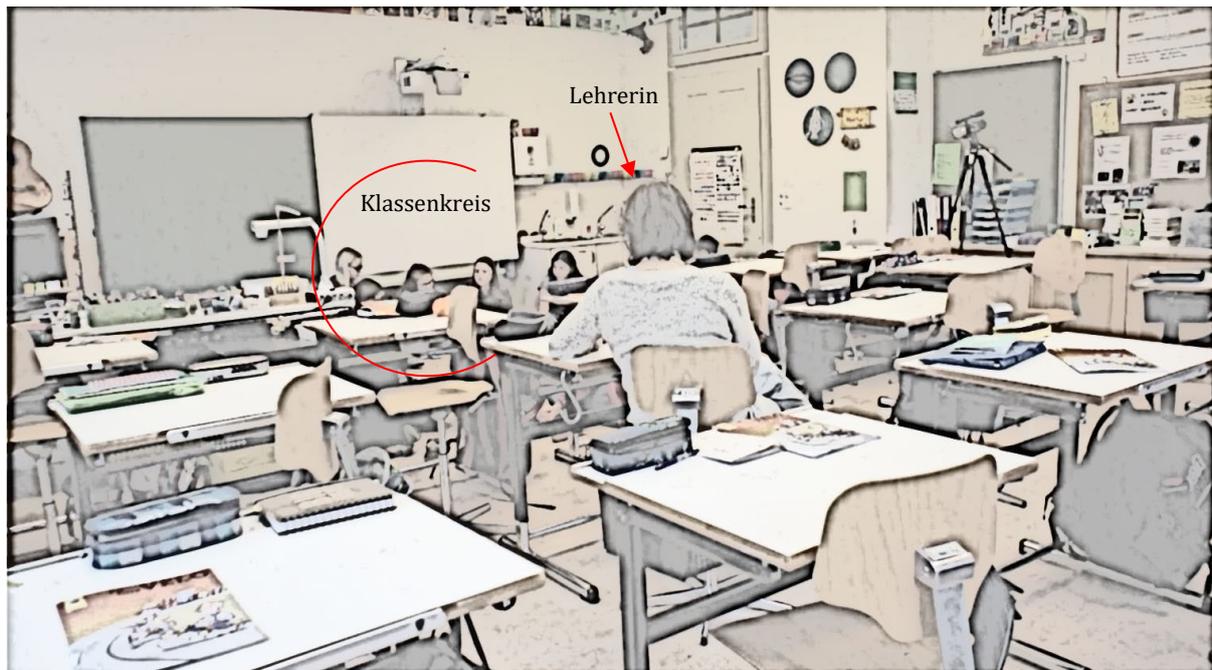


Abb. 2: Sitzposition der Lehrerin während des Klassenrates 170404 in Klasse 5

Dennoch stellt sie sich immer wieder die Frage: „Wie kann ich mich selber noch besser zurücknehmen?“ und stellt dabei fest: „Manchmal ertapp’ ich mich schon, dass ich dann wie zu fest übernehme [...] plötzlich bin_s ich, die die macht“. Zudem möchte sie vermeiden, dass der Klassenrat „so eine Pro-Forma-Übung wird“ (Interview DS 110516) (dazu auch Hauser & Mundwiler, 2023: S. 133).

Diese reflexiven Äußerungen und die darin formulierten eigenen Ansprüche an die Klassenratsinteraktion können mithilfe eines gesprächsanalytischen Zugriffs auf die Daten abgeglichen, überprüft und aus einer distanzierten Perspektive erneut reflektiert werden, was durch die gesprächsanalytische Abstrahierung auch für außenstehende Beobachtende von Interesse für den eigenen Erkenntnisgewinn sein dürfte.

3.2 Exemplarische Fallanalyse zum Argumentieren im Klassenrat

An folgendem Beispiel aus der oben eingeführten Klassenratssitzung soll nun exemplarisch, unter Nutzung des GLOBE-Modells (vgl. Kapitel 2), nachvollzogen werden, wie die Schüler*innen miteinander argumentieren. Es handelt sich um eine Diskussion, die einerseits gemäß Traktandenliste eingeplant ist, sich jedoch *ad hoc* argumentativ entfaltet und der Kategorie eines kooperativen Problemlösegesprächs zuzuordnen ist (vgl. z. B. Krelle, 2014). Gegenstand dieses Gesprächs ist die Bestimmung eines neuen Klassenziels, welches sich auf den Klassenrat selbst – nämlich die Rederechtsorganisation in den sog. ‚Gesprächsrunden‘ bezieht. Es steht zur Debatte, ob in den Gesprächsrunden, in denen über die traktandierten Themen diskutiert wird, per Handzeichen ‚aufgestreckt‘ (= ‚sich melden‘) oder ein Redekärtchen gelegt werden soll, will ein*e Schüler*in einen eigenen Redebeitrag ankündigen.

Beispiel 2: Klassenrat 170404 (Klasse 5)

GLw = Gesprächsleiterin, LPw = Lehrerin, weitere Namenskürzel der Kinder, w = weiblich, m = männlich, _nv = nonverbal

Sequenz a

GESPRÄCHSLEITERIN: Problematisieren ‚Handzeichen oder Kärtchen in der Gesprächsrunde‘

163 GLw: geSPRÄCHSrunde;
 164 ((Pause, ca. 1.5 Sek.))
 165 GLw: ähm hand aso äh HANDzeichen,
 166 oder kärtchen haben wir ein GNUSCH³,
 167 (.) und wir haben eine REgel;
 168 (.) äm aso wir können jetzt ABstimmen;
 169 wer für HANDzeichen oder kärtli ist;

Die Gesprächsleiterin verliert das aktuelle Traktandum ‚Gesprächsrunde – Handzeichen oder Kärtchen‘ (Z. 163-166) und schlägt eine Abstimmung darüber vor („wir können jetzt ABstimmen“, Z. 168). Damit ‚problematisiert‘ sie qua Traktandum bzw. mittels „Aufwerfens eines Handlungsproblems“ (Heller, 2012: S. 71/75) zwar ein Thema, gedenkt dessen Problematisierung aber sofort durch eine Abstimmung ‚abzuschließen‘, überspringt damit also sämtliche argumentative Schritte, die es gemäß Instruktion der Lehrerin (s. Beispiel 1, Z. 230-244) jedoch zu durchlaufen gilt. Daher unterbricht die Lehrperson, indem sie sich dem Klassenkreis nähert (vgl. Abb. 3) und sich an die Gesprächsleiterin wendet.

Sequenz b

LEHRERIN: Instruktion und Etablierung von Begründungspflicht ‚Ideen und Pro & Kontra‘

171 LPw: sorry entschuldigung wenn ich dich NOCHmals unterbreche,
 172 °h jetzt geht es darum wie wollt ihr das gnusch LÖsen mh,
 173 also es geht jetzt da drum IDEEn zu sammeln,
 174 und dann (-) pro und kontra und dann ABstimmen;
 175 (.) mh (.) wie wollt ihr das gnusch LÖsen-
 176 manchmal legt ihr KÄRTchen manchmal streckt ihr auf;
 177 (--) mh,
 178 ((Pause, ca. 2.3 Sek.))
 179 GLw: hat jemand WAS,
 181 ((Pause, ca. 6 Sek.))

³ Schweizerdeutsch für ein ‚Durcheinander‘.

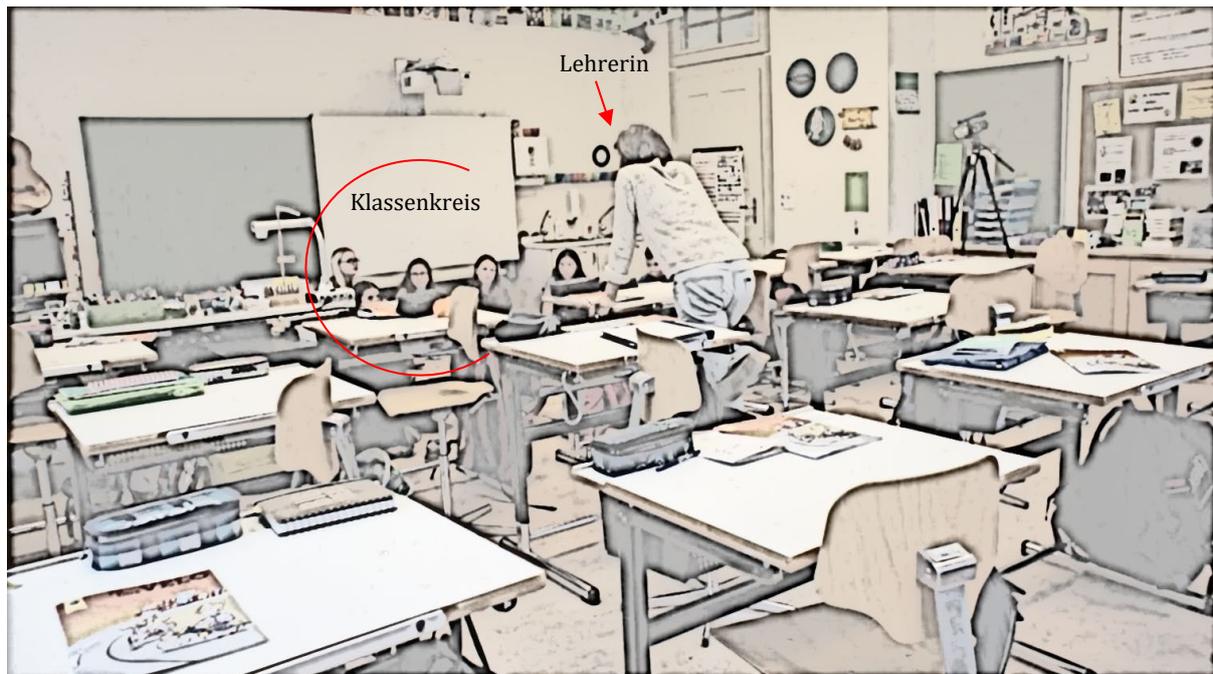


Abb. 3: Adressierung der Gesprächsleiterin mit Instruktion der Lehrerin während des Klassenrats 170404 in Klasse 5

Die Lehrerin weist trotz ihrer gewünschten und markierten „Abwesenheit“ (Gregori, 2021) (vgl. Kapitel 3.1), aber durch ihre Autorität als Lehrerin und vor dem Hintergrund ihrer Zielvorstellungen einer Klassenratsdiskussion (vgl. Beispiel 1) auf das ‚korrekte‘ Vorgehen hin („jetzt geht es darum wie wollt ihr das gnusch Lösen“, Z. 172) und setzt damit die Praktik des Argumentierens relevant (sog. „Kontextualisierung“, vgl. z. B. Morek, 2017). Diese beinhaltet nicht nur das Problematisieren, sondern auch das Begründen, das jedoch erst durch die Etablierung von Begründungspflicht ausgelöst werden kann („es geht jetzt da drum IDEen zu sammeln, und dann (-) pro und kontra“, Z. 173-175). Diese Begründungspflicht markiert sie zusätzlich, indem sie explikativ (erneut) eine offene Frage an die Klasse richtet („wie wollt ihr das gnusch Lösen [...] mh“, Z. 175). Nach kurzem Schweigen ergreift daraufhin die Gesprächsleiterin wieder das Wort und eröffnet die Diskussion, indem sie als mögliche Redebeiträge Antworten auf die von der Lehrperson (vor)formulierte Frage relevant setzt („hat jemand WAS“, Z. 179). Sie übernimmt damit von der Lehrerin den Job des Etablierens von Begründungspflicht durch das Mittel „Explikation des Zugzwanges“ (Heller, 2012: S. 78/83 f.). Auf Ebene der Formen fällt auf, dass die Elaboriertheit und Explizitheit im Vergleich zur Äußerung der Lehrerin stark reduziert sind, jedoch im Rahmen der ko-konstruierten Sequenz als situationsangemessen gelten kann: Da die Lehrerin die didaktische Explizierung der Etablierung von Begründungspflicht vornimmt, braucht die Schülerin diese nur noch durch eine verkürzte Frage an die Klasse ausführen.

Im Folgenden melden sich nun verschiedene Kinder mittels Redekärtchen zu Wort, die daraufhin von der Gesprächsleiterin jeweils das Rederecht per Redeball erhalten. Ein solcher Ablauf sieht typischerweise so aus:

```

188  MARM_nv:  ((meldet sich mit dem Redekärtchen))
189          ((Pause, ca. 3.3 Sek.))
190  GLw:      [MArio                               ]
191  GLw_nv:   [((wirft den Ball zu Mario))]

```

Die Schüler*innen bringen eigene Positionen, ihre Begründungen und Gegenbegründungen hervor. Es ergeben sich daraus Reihungen und Ketten des Jobs ‚Begründen‘, die als Kernpraktik des Argumentierens bezeichnet werden (vgl. z. B. Heller, 2012; vgl. Kreuz, 2021). Die Kinder kommen damit den normativen Erwartungen an solche ‚Gesprächsrunden‘ nach, wie sie von der Lehrperson vielfach eingefordert worden sind. Auch wenn sie sich im schüler*innengeleiteten Klassenrat befinden, der ihnen einen Austausch von Peer zu Peer suggeriert und kinderkulturelle (Be-)Deutungsräume und Praktiken zulassen könnte/sollte, orientieren sich an schulkulturellen, institutionalisierten Praktiken, in der Normen einer Peer-Kultur womöglich in den Hintergrund geraten (müssen) (vgl. dazu auch Hauser & Haldimann, 2018; vgl. Kreuz, 2023).

Im Folgenden sollen exemplarisch einige argumentative Sequenzen herausgegriffen und gesprächsanalytisch untersucht werden. Bei ihnen ist nicht nur eine eindeutige Phänomenuordnung zum ‚Argumentieren‘ gegeben, sondern es wird auch eine (teils klassenratsspezifische) Vielfalt argumentativer Praktiken auf Ebene der Jobs, Mittel und Formen deutlich.

Sequenz c

MARIO: ‚Melden als übliche Praktik des Unterrichts‘

```

204  MARM:     em (.) ich fände es BESser;
205          dass man (.) auch AUFstreckt im klassenrat,
206          weil wir_s ja sonst (.) immer so MACHen,
207          (.) im UNterricht,
208          [((Pause, ca. 6 Sek.))                ]
209  MARM_nv:  [((wirft den Ball zurück zur GL))]

```

Mario bezieht durch die Modalisierung „ich fände es BESser“ Stellung (Z. 204) und votiert für das ‚Aufstrecken‘ (Z. 205). Grundlage seines Arguments ist der Vergleich mit (anderen) Unterrichtssituationen, in denen sich das Melden als gängige Praktik offenbar bewährt hat und bereits als routinisiertes Verfahren verfestigt worden ist („weil wir_s ja sonst (.) immer so MACHen, (.) im UNterricht“, Z. 206-207). Das hier verwendete pragmatische Mittel kann als das „Anführen von Konventionen“ (Heller, 2012: S. 87 f.) bezeichnet werden, welche der gesamten Klasse bekannt und vertraut sind. Unter Verwendung des Plural-Pronomens „wir“ (Z. 206) positioniert er sich und die Klasse als homogen-wissendes Kollektiv und knüpft damit an den Erfahrungsschatz bzw. das eigene Erleben aller Mitschüler*innen an.

Ein weiteres Argument wird von Gabriele eingebracht, der direkt an das Votum seines Vorredners anknüpft („ICH fänd es auch (.) besser“, Z. 213) und die Formulierung zur Kenntlichmachung seiner Position imitativ übernimmt:

Sequenz d

GABRIELE: ‚Redekärtchen werden übersehen‘

213 GABm: ICH fänd es auch (.) besser wenn wir aufstrecken würden,
 214 weil (--) die die dann (-) SITzen;
 215 dort wo der KLASsenrat;
 216 (.) der geSPRÄCHSführer (.) die dann nicht sieht;
 217 (-) dass sie dann (.) einen nicht DRANnimmt,

Gabriele ergänzt additiv beipflichtend (zum Mittel des Beipflichtens vgl. auch Heller, 2012: S. 91) eine eigene Begründung, die pragmatischen Hintergrund hat und – bei Eintreffen des Gegenfalls – ein nicht erwünschtes Szenario bedeutet (zu Szenarien vgl. Schwarze, 2010; vgl. Kreuz, 2021): Die Redekärtchen würden durch die ungünstigen Sitzpositionen mancher Mitschüler*innen vom/von der Gesprächsleiter*in womöglich übersehen (Z. 214-216). Dies ziehe eine negative Konsequenz nach sich: „dass sie dann (.) einen nicht DRANnimmt“ (Z. 217). Dass dies zunächst eine fiktive Szenarienschilderung ist, zeigt sich auf Ebene der sprachlichen Form z. B. an den unpersönlichen/unspezifischen Pronomen zur Bezeichnung einzelner, schlecht sichtbarer Kinder „die“ (Z. 214/216) und „einen“ (Z. 217) sowie an der allgemeinen/unspezifischen Bezeichnung des Gesprächsleitenden („der geSPRÄCHSführer“, Z. 216). Interessanterweise wird im darauffolgenden *turn* von Gabriele jedoch Bezug auf die aktuelle Gesprächsleiterin („sie“, Z. 217) genommen und das fiktive Szenario damit ins Hier und Jetzt geholt, möglicherweise um das Argument durch aktuell Erlebbares zu illustrieren (zur Illustration als pragmatisches Mittel vgl. auch Heller, 2012: S. 90; vgl. Spiegel & Schütte, 2002).

Nicht nur additive, sondern auch ko-konstruierte Argumentationen (vgl. Kreuz, 2021) werden von den Interagierenden verwendet. In diesen Fällen werden aktuelle Argumente der Grundstruktur (Position und Begründung) um Strukturelemente einer weiteren Hierarchiestufe (vgl. Grundler, 2011; vgl. Vogt, 2002) von anderen Interagierenden erweitert. Dies zeigt sich z. B. an der Vertiefung eines Arguments durch Konkretisierungen und Beispiele – und dies *turnübergreifend* (vgl. Charakteristik des Argumentierens als „globale Praktik“, vgl. z. B. Heller, 2012) mit Bezug zu Gabrieles Argument in Sequenz d. So meldet sich auch Luca – nach sechs weiteren Gesprächsbeiträgen in Form von Argumenten und neuen Vorschlägen – mit folgendem Votum:

Sequenz e

LUCA: ‚Svens Redekärtchen wird von dir übersehen‘

302 LUCm: (-) äh ich finde: das mit dem HANDzeichen besser;
 303 (.) wei:l zum BEIspiel;
 304 wenn mal wenn die gesprächsführerin oder der gesprächsführer (.) jetzt RUMschaut,
 305 (.) und ähm (---) oder eben auch NICHT genau schaut,
 306 und dort (.) zum beispiel sven hat noch eine KARte,

307 (.) und du SIEHST die nicht,
 308 und dann (.) geht man einfach noch WEIter;
 309 und wenn man die hand hat dann SIEHT man es;
 310 auch (.) BESser,
 311 ((Pause, ca. 3.4 Sek.))

Luca greift inhaltlich das Argument seines Mitstreiters Gabriele auf, moduliert zunächst sprachlich die ‚wenn‘-Bedingung (von „Gesprächsführer ‚sieht‘ nicht“ - Gabriele (Sequenz d, Z. 216) zu „Gesprächsführer ‚schaut‘ nicht genau“ - Luca (Sequenz e, Z. 305)) und fügt dann in seinen ‚wenn-dann‘-Zusammenhang ein weiterführendes Argument – sprachlich explizit als Beispiel markiert („zum BEispiel“, Z. 303) – ein. Er greift ebenfalls das Szenario von Gabriele mittels eines indirekten Arguments auf und bleibt dabei zunächst bei einer fiktiven Situationsschilderung, indem er den/die Gesprächsleitende/n als unspezifische Person markiert (Z. 304). Wenn es jedoch um die eigene Betroffenheit bzw. die negativen Konsequenzen für die ganze Klasse geht, die es ja zu überzeugen gilt, verankert Luca sein Argument konkret in der aktuellen Situation (deiktischer Verweis „und dort“ sowie Nennung konkreter Personen, „sven“, Z. 306). Erneut markiert er seine Äußerung als Beispiel, mit dem seine Aussagen als konkrete Illustrationen dargestellt werden. Um das Argument abzuschließen, abstrahiert er die Szene erneut unter Verwendung eines generischen „du“ und „man“ (Z. 307-309) und unterstreicht gleichzeitig den positiven Effekt seines Votums („wenn man die hand hat dann SIEHT man es; auch (.) BESser“, Z. 309-310). Er greift somit ein Plausibilitätsargument auf, das nun seine Position direkt untermauert und auf die Vermeidung der negativen Konsequenzen im Falle des Kärtchenlegens abzielt.

Die globale Ko-Konstruktivität auf inhaltlicher Ebene zeigt sich auch in Jasmins Beitrag, die mehrere Argumentationsstränge später an den Beitrag Marios (Sequenz c) anknüpft, da sie diesen anhand einer konkreten Belegerzählung durch Bezugnahme auf die aktuelle Situation ‚im Klassenrat‘ ausbaut.

Sequenz f

JASMIN: ‚Melden als übliche Praktik des Klassenrates‘

241 JASw: em (.) ich finde es AUCh besser aufstrecken;
 242 weil (.) WIR;
 243 aso (.) WEIL;
 244 (.) wenn du FRAGST wem hat das turnen auch gefallen,
 245 dann strecken wir AUCh auf,
 246 aso wir strecken eigentlich IMmer auf darum fänd ich es
 besser wenn wir <<leise> aufstrecken >;

Jasmin konstatiert, dass das Aufstrecken auch im Klassenrat – nicht nur im Unterricht (vgl. Marios Argument) – eine gängige Praktik und daher ‚besser‘ für die Organisation der Gesprächsrunde sei (Z. 241/246). Jasmin macht dies an einem Beispiel deutlich, indem sie eine Belegerzählung anführt (vgl. auch Heller, 2012: S. 86 f.): „wenn du FRAGST wem hat

das Turnen gefallen, dann strecken wir AUCH auf“ (Z. 244-245). Durch das Recyclen von Marios Idee („Aufstrecken als gängige Praxis im Unterricht“) mit gleichzeitigem Anwenden auf eine andere (aktuell relevantere) Situation („Gefallensrunde im Klassenrat“), plausibilisiert sie zusätzlich das ursprünglich eingebrachte Votum. Konkludierend spitzt sie die bisherigen Argumente zu, indem sie sie generalisiert und darin jegliche Situationen der Rederechtsvergabe einschließt („wir strecken eigentlich IMmer auf“, Z. 246). Sprachlich-formal markiert sie ihre Belegerzählung mit einer kausalen ‚wenn-dann‘-Beziehung (Z. 244-245). Zudem verwendet sie das Kollektiv-Pronomen „wir“, durch welches sie ihr Argument als allgemein anerkannte Tatsache aus der Perspektive des Klassenkollektivs darstellt und ihm damit besonderes Gewicht verleiht.

Konnten die bisherigen Sequenzen argumentative Sprechhandlungen skizzieren, die sich kooperativ aus übereinstimmenden Positionen entwickelten, lassen sich im Beispiel aber auch Gegenargumente finden, so etwa in Lisas Argumentation:

Sequenz g

LISA: ‚Kärtchen zeigen die Anzahl Beiträge‘

275 GLw: Lisa,
 276 LISw: (--) ähm ich find die kärtchen ein bisschen BESSer,
 277 weil (.) dort sieht man AUCH,
 278 wer noch NICHT gesprochen hat,
 279 und wer SCHON,
 280 (.) und beim AUFstrecken nicht,

Lisa bringt nach einer längeren konvergenten Argumentation ihrer Mitschüler*innen als erste eine Gegenposition ein, die sie womöglich daher modalisierend abschwächt („ein bisschen BESSer“, Z. 276; zu Formen dispräferierter Züge vgl. z. B. Levinson, 1988). Sie begründet ihre Meinung damit, dass die Kärtchen im Gegensatz zum Handzeichen dauerhaft anzeigen würden, welche Kinder bereits gesprochen haben (max. zwei Mal ist gemäß der Klassenratsregeln erlaubt): „dort sieht man AUCH, wer noch NICHT gesprochen hat, und wer SCHON“ (Z. 278-279). Sie schließt ihr Argument mit der Skizzierung eines ‚Schwachpunktes‘ der gegnerischen Position ab, nämlich, dass dies beim Aufstrecken nicht ersichtlich sei (Z. 280). Der direkte Angriff der Gegenposition durch Widerlegen (vgl. auch Heller, 2012: S. 86) verleiht ihrem eigenen Argument zusätzlich Plausibilität.

Argumentative Sequenzen werden stets auch abgeschlossen (vgl. „Abschließen“ als weiterer Job des Argumentierens, Heller, 2012: S. 95). Dies wird in alltäglichen Gesprächssituationen nicht immer explizit gemacht und Argumentationen können beispielsweise auch „versanden“ (Morek, 2015: S. 39). Diskussionen im Klassenrat werden typischerweise nicht nur explizit eingeleitet, sondern meist auch explizit abgeschlossen. Im vorliegenden Beispiel soll durch das demokratische Abstimmen ein Ergebnis (Konsens/Kompromiss) erreicht werden. Dafür müssen die zuvor diskutierten Voten benannt und mittels Handzeichen gewählt werden. Waren es zu Beginn nur die allgemeinen Optionen „Handstrecken“ oder „Kärtchenlegen“, die zur Abstimmung standen, konnten die

Kinder durch exploratives und ko-konstruiertes Argumentieren schlussendlich weitere bzw. differenziertere Möglichkeiten einbringen, um das „Gnusch“ zu lösen (Strecken, falls ein thematischer Bezug besteht und Kärtchenlegen, falls ein neues Thema angesprochen wird).

In den Prozess der Abstimmung leitet die Gesprächsleiterin (mit Unterstützung einer weiteren Schülerin) ein:

Sequenz h

GESPRÄCHSLEITERIN: ‚Abstimmen zum Abschließen‘

- 002 GLw: ALso;
- 003 (Pause, ca. 3.2 Sek.))
- 004 GLw: jetzt: (-) pro und KONtra;
- 005 ((Pause, ca. 1.7 Sek.))
- 006 LEYw: das HESCH scho; **das hast du schon**
- 007 GLw: aha ja (-) ABstimmen;
- 008 (--) äm (.) WER ist;
- 009 (--) daran DENken;
- 010 (.) dass man nicht AUFstreckt,
- 011 aso (.) daran denken dass man nicht AUFstreckt,
- 012 nur KÄRTchen legen,
- 013 LPw: (.) schauen wir mal zuerst welche drei sachen dass ihr jetzt ABstimmt,
- 014 im Überblick he,
- 015 ((Pause, ca. 2 Sek.))

Nachdem die Gesprächsleiterin das erste Votum genannt hat („daran denken; (.) dass man nicht AUFstreckt, [...] nur KÄRTchen legen“, Z. 009-012) und für dieses direkt zur Abstimmung auffordert, schaltet sich die Lehrerin wiederum ein. Sie steuert das Gespräch, indem sie metasprachlich auf das klassenratstypische Verfahren hinweist, zunächst nochmals alle Voten überblicksartig zusammenzufassen („schauen wir mal zuerst, welche drei sachen dass ihr jetzt ABstimmt, im Überblick“, Z. 013-014). Sie fordert damit eine „metakommunikative Zusammenfassung“ ein (Heller, 2012: S. 96/98f.), die zusammen mit dem Abstimmen einen Schlusspunkt der Diskussion markiert.

Wie an den Sequenzen deutlich geworden ist, greift die Lehrerin während der Entfaltung der Argumentation nicht ein, unterstützt die Schüler*innen aber sowohl einleitend (Etablierung von Begründungspflicht, vgl. Sequenz b) als auch ausleitend (Abschließen, vgl. Sequenz h) durch gesprächsstrukturierende Aktivitäten. Damit übernehmen ihre Instruktionen und Aufforderungen eine klammerbildende Funktion für die Praktik ‚Argumentieren‘ und können als *Scaffold* verstanden werden, um die didaktisch beabsichtigte Zielnorm einer ‚schrittweise geordneten‘ und explizit strukturierten Ausgestaltung der Klassenratsdiskussion zu erreichen (vgl. dazu auch Kreuz, 2023; vgl. Gerwinski & Gerwinski, 2023). Für den Kernjob des Begründens hat die Lehrerin in anderen Sequenzen

bereits vorentlastend gängige Formulierungen für das Argumentieren mit den Schüler*innen erarbeitet, womöglich, um den ‚Kern‘ der Diskussion ohne didaktisch instruierende Unterbrechung aufrechterhalten zu können und damit ihr erklärtes Ziel, sich während des Klassenrates herauszunehmen, zu erreichen.

Die Involvierung der Lehrperson sowie die Vorstellung und Formulierung von Zielnormen zeigen, wie Lehrpersonen diskursive Lerngelegenheiten schaffen oder verpassen können (vgl. Heller & Morek, 2015):

Sie können den Lernenden erstens durch sog. globale Zugzwänge klassenöffentlichen Gesprächsraum überlassen oder verwehren. Zweitens bestimmen sie mit der Art der jeweiligen Zugzwänge das Niveau der Anforderung (Fordern). Drittens können sie interaktive Unterstützung bei der schülerseitigen Erfüllung von Zugzwängen (Unterstützen) geben oder unterlassen (Heller & Morek, 2019: S. 113)

4. Diskussion und didaktische Überlegungen

Wie gezeigt werden konnte, erlauben gesprächsanalytische Verfahren einen sequenzanalytischen Blick auf das Datenmaterial und haben zum Ziel, die Sprechhandlungsverfahren der Interagierenden auf mikroskopischer Ebene zu rekonstruieren. Durch Detailanalysen am Datenmaterial (*bottom-up*) gelingt es, in Tiefenstrukturen sozialer Interaktionen vorzudringen, die im Moment des unterrichtlichen Handelns, u. a. durch ihre Flüchtigkeit, verborgen bleiben oder nicht genauer betrachtet werden können. Sie können in der Lehrer*innenbildung gewinnbringend eingesetzt werden, um z. B. normative Vorstellungen von ‚Mündlichkeit‘ oder subjektive Orientierungen an Sprachidealen evidenzbasiert zu hinterfragen und gesprächsanalytisch fundierte Reflektionen zu einem Teil der eigenen Professionalisierung zu machen (vgl. Sacher, 2019).

Für Lehrpersonen ergeben sich mittels Gesprächsanalyse konkret mindestens zwei solcher Gewinne: Zum einen können die eigenen (oder fremden) *interaktionalen Verhaltensweisen, Rollen und Muster* rückblickend mit Hilfe des Datenmaterials eingeschätzt bzw. reflektiert werden; auch *pädagogische Einstellungen, Haltungen und im Vorfeld formulierte Ziele des Unterricht(en)s* (vgl. Kapitel 3.1) können an der tatsächlichen kommunikativen Praxis überprüft werden (vgl. z. B. auch Admiraal, Hoeksma, van de Kamp & van Duin, 2011). Zum anderen verhilft der gesprächsanalytische Blick auf das Datenmaterial, das *Verständnis des unterrichtlichen interaktionalen Gegenstandes bzw. der zentralen Praktik* (hier allgemein: das Argumentieren, spezifisch: das Argumentieren im Klassenrat) zu schärfen. Es kann dafür mittels Datenanalyse rekonstruiert werden, welche möglichen Formen und Funktionen Sprachhandlungen, über die eigenen Vorannahmen und möglicherweise normativ geprägten Vorstellungen hinaus, einnehmen können. Dies zielt auf die Reflexion und Anbahnung *fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens und Könnens*.

4.1 Gesprächsanalyse zur Erweiterung fachlichen Wissens

Grundlegend für die Gesprächsforschung ist eine datengeleitete Grundhaltung, also ein deskriptiver Blick auf die Daten. Gemäß ihren Prinzipien geht man nicht von – häufig schulisch-normativen Kategorien – eines ‚richtigen‘ oder ‚falschen‘, ‚guten‘ oder ‚schlechten‘ Argumentierens aus, sondern rekonstruiert das, was die Interagierenden selbst – in ihrer Bedeutungswelt – als relevant oder ‚angemessen‘ erachten (sog. *next turn proof procedure*, vgl. Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). Die Forschung zeigt, dass argumentativen Beiträgen z. B. in der kinderkulturellen Bedeutungswelt andere Normen als für Erwachsene zugrunde liegen können (vgl. Arendt, 2015; vgl. Zadunaisky-Ehrlich & Blum-Kulka, 2010; vgl. Mundwiler & Kreuz, 2016). Will man die gesprächsanalytische Betrachtungsweise mit dem schulisch-didaktischen Kontext zusammenbringen, kann sich daraus jedoch ein Spannungsfeld ergeben, denn das Argumentieren als zu erlernende sprachliche Kompetenz (s. Anforderungen Lehrpläne/Bildungsstandards) wird als explizit zu erwerbender Lerngegenstand thematisiert („learn to argue“, vgl. Andriessen, 2009) und daher häufig auch als didaktisch ausgestaltete Form des Diskutierens unter Einbezug festgelegter sprachlich-diskursiver Strukturen und Normen eingefordert. Dabei orientieren sich Lehrpersonen oftmals an argumentationstheoretischen Ansätzen und idealtypischen Darstellungen von Argumenten bzw. Argumentationen (z. B. Toulmin, 1996), weil diese vielfach auch in Lehrwerken und Handreichungen für den Klassenrat vorgeschlagen werden (vgl. dazu auch Hauser & Kreuz, 2018).

Auch im besprochenen kindergeleiteten Klassenrat – mit seiner ‚Zwitterstellung‘ als Gremium der Kinder einerseits und seiner unterrichtlichen Verankerung/Institutionalisierung andererseits (vgl. Kapitel 3.1) – wurde das Argumentieren als stark strukturierter Ablauf und unter Nutzung schematischer Muster ersichtlich. Unter Anwendung des GLOBE-Modells konnte rekonstruiert werden, dass es typische Muster auf Ebene der klammerbildenden Jobs und ihrer Mittel (z. B. das Problematisieren: Aufwerfen eines Handlungsproblems qua Traktandum, Abschließen: Abstimmen), der sprachlichen Formen (musterhafte Wendungen des Problematisierens: offene Fragen in die Klassenrunde, argumentative Muster für Begründungshandlungen: „weil“-Markierung sowie Floskeln im Abstimmungsprozedere) sowie der Gesprächsstrukturierung, insbesondere der Rede-rechtsvergabe, gab. Vor allem solche Strukturierungsregeln und die wiederkehrenden Formen lassen auch die Diskussionsrunden im Klassenrat ritualisiert wirken (vgl. Hauser & Kreuz, 2022) und verhindern sogenannte „interaktionale Verdichtungen“ (vgl. Krummheuer & Brandt, 2001: S. 56), in denen Argument und Gegenargument wechselseitig hervorgebracht und gesprächslokal (z. T. auch sprachlich elliptisch) aufeinander bezogen werden. Daher erwiesen sich die einzelnen Argumentationen der Kinder an einigen Stellen als eigenständige, intern strukturierte, argumentative Diskurseinheiten (vgl. Morek, 2017: S. 66; vgl. Wald, 1978). Im Sinne einer „argumentativ-inhaltlichen“ Ko-Konstruktivität (vgl. Kreuz, 2021) konnte aufgezeigt werden, wie einzelne Kinder dennoch in der Lage waren, verschiedene Beiträge argumentativ und/oder sprachlich miteinander zu verknüpfen, was als Indikator von argumentativer Gesprächskompetenz gelten kann (vgl. z. B. Kreuz & Luginbühl, i. E.).

Auf der Ebene der Mittel des Kernjobs ‚Begründen‘ bestand bei der (spontanen) inhaltlichen Ausgestaltung der eigenen Argumente hingegen mehr Raum. So waren die hervorgebrachten Inhalte bzw. argumentativen Schlussregeln von den Kindern selbst wählbar und erforderten eigene Denk- und Formulierungsprozesse. In den Daten konnten folgende Mittel für den Kernjob des Begründens herausgearbeitet werden:

- „Anführen von Konventionen“ (Heller, 2012: S. 87 f.), welche der gesamten Klasse bekannt und vertraut sind und damit an den Erfahrungs- und Erlebensschatz aller Mitschüler*innen anknüpfen (Sequenz c),
- Fiktive Szenarien mit negativen Konsequenzen (Sequenz d) und Umdeutung auf aktuell Erlebbares (Illustration),
- Fiktive Szenarien mit indirekten Argumenten (Sequenz e) und Illustration mit konkretem Beispiel,
- ähnlich auch Einbezug bzw. Abschwächung von Gegenargumenten (Sequenzen d und e) durch Widerlegen (Sequenz g),
- Plausibilitätsargument (Sequenz e) und
- Belegerzählung und Anwendung auf weitere Fälle (Sequenz f).

Unter Einbezug solcher Jobs und Mittel sowie ihrer entsprechenden Formen lässt sich ein, womöglich neues, Repertoire argumentativer Sprachhandlungen und argumentativer Verfahren entdecken, das das Verständnis des (situationsspezifischen) Argumentierens erweitern und damit zur fachlichen/fachwissenschaftlichen Professionalisierung von Lehrpersonen beitragen kann.

Die Professionalisierung einer Lehrperson besteht jedoch nicht nur aus ihrem fachwissenschaftlichen Wissen, sondern auch ihrem fachdidaktischen Können. Im unterrichtlichen Geschehen wird fachdidaktisches Können stets neu (heraus)gefordert und es müssen oft schnell didaktisch-pädagogische Entscheidungen *in situ* getroffen werden. Die gesprächsanalytische Sichtweise auf die Daten ermöglicht durch ihre distanzierte und entschleunigte Beobachtung der sozialen Wirklichkeit eine reflexive Annäherung an das eigene (oder fremde) didaktische Handeln. Im folgenden Kapitel sollen die Daten nun aus der zweiten Perspektive, dem Rückblick auf die interaktionalen Verhaltensweisen der Lehrperson, zusammenfassend beleuchtet werden.

4.2 Gesprächsanalyse zur Reflexion des interaktionalen Handelns

Die Gesprächsanalyse mittels Videoaufnahme erlaubt rückblickend eine distanzierte Außenwahrnehmung des (eigenen) unterrichtlichen Handelns. So konnte anhand der Daten mit Fokus auf das Lehrpersonenhandeln rekonstruiert werden, dass Klassenratsdiskussionen als mögliche Anlässe ‚echter‘ Diskussionen sowohl a) didaktisch genutzt als auch b) ‚zweckentfremdet‘ werden können:

a) Zum einen deckte die Analyse auf, wie ein authentischer/klassenrelevanter Gesprächsanlass – und nicht nur ein fingierter Anlass zu reinen Übungszwecken – von der Lehrerin didaktisch genutzt wurde, damit die Schüler*innen argumentative Praktiken ex-

plizit anwenden und mit *Scaffolding* in ihrem Erwerbsprozess unterstützt werden können. Dies kann für das Einüben bestimmter Diskursverfahren didaktisch sinnvoll sein, da Muster für eine geordnete Diskussion im Klassenrat sorgen und Möglichkeiten aufzeigen, wie (schüler*innen-)moderierete Diskussionen geführt werden können (vgl. Kreuz, 2023; vgl. Fischer et al., 2023). Dies fiel im vorliegenden Beitrag beispielsweise beim Job ‚Begründungspflicht etablieren‘ und beim ‚Abschließen‘ auf. Vor allem hier griff die Lehrerin didaktisch-steuernd ein und machte ihre Erwartungen und Lehr-/Lernziele explizit. Damit sowie durch die verwendeten Hilfsmittel können den Schüler*innen (kognitive und pragmatische) Entlastungen in Bezug auf Verfahren, Abläufe und Formulierungen geboten werden. Solche Formen der regelgeleiteten ‚Einübung‘ erleichtern unter Umständen auch stilleren Kindern eine Partizipation an der Diskussion und erlauben es zudem, erlernte Praktiken auch auf andere Diskussionssituationen zu übertragen.

b) Zum anderen unterbanden die Orientierung an vielerlei (Sprech-)Regeln und die Instruktionen der Lehrerin zum ‚richtigen‘ Ablauf gewisse Beiträge, die es aus Sicht der Schüler*innen womöglich aktuell zu thematisieren galt. Dass die Schüler*innen – als Hauptakteur*innen ‚ihres‘ Klassenrats – in einigen Momenten ein anderes Verfahren gewählt hätten, zeigte sich z. B. in den *turns* der Gesprächsleiterin unmittelbar vor der didaktischen Intervention der Lehrperson. Wenn Gespräche unter Hinzuziehung unreflektierter Regeln und starrer Ablaufschemen geführt werden, können sie Gefahr laufen, zu einer pauschalen oder nicht immer angemessenen Routine zu verkommen (vgl. Kreuz, 2023; vgl. Feilke, 2015).

Gesprächsanalytische Beobachtungen bilden für die Reflexion von (eigenen) Praktiken und ihrer (Un-)Angemessenheit eine empirisch-objektive Grundlage und erlauben es darüber hinaus, Einstellungen und Ziele für Interaktionssituationen kritisch mit distanzierter Haltung abzugleichen. Dafür können Fragen einbezogen werden wie: Welches sind die Ziele, die in einem bestimmten Lehr-Lernkontext erreicht werden sollen? Welche Chancen und welche Grenzen bringt die didaktische Intervention mit sich? Was ist in der spezifischen Situation angemessen(er)? Welche Partizipationsmöglichkeiten der Schüler*innen werden damit unterstützt, aber auch be-/verhindert (vgl. auch Kreuz, 2023) etc.?

5. Fazit und Ausblick

Dem Beitrag liegen gesprächsanalytische Beobachtungen zu Grunde, die nicht wertend sein, sondern die den Blick von (angehenden) Lehrpersonen darauf lenken sollen, was die Methode der Gesprächsanalyse leisten kann, um zu zeigen, *was wie* im unterrichtlichen Geschehen *passiert* und was dies sowohl aus fachwissenschaftlicher als auch fachdidaktischer Perspektive für das (eigene) unterrichtliche Handeln bedeuten kann. Dafür wurden exemplarisch die inhärenten gesprächskonstituierenden Jobs, ihre Mittel und Formen einer Gesprächsrunde im Klassenrat *turn-by-turn* rekonstruiert und hinsichtlich ihrer Angemessenheit bzw. vor der Folie gebrauchsbasierter und präskriptiver Normen (vgl. z. B. Gerwinski & Gerwinski, 2023) im aktuellen argumentativen Geschehen verortet. Damit

konnten detailanalytisch sowohl Passungen als auch Divergenzen sowie neue Sichtweisen im Sinne einer „professional vision“ (vgl. Goodwin, 1994) auf ‚den‘ Klassenrat ersichtlich werden.

Mit Hilfe von videografierten Klassenratssitzungen/Unterrichtsstunden könnten Lehrpersonen einen ersten analytischen Schritt tun, um sowohl das eigene Handeln zu reflektieren (vgl. ähnlich Videofeeds, Schwarze in diesem Band, sowie die Einbindung von Video-Portfolios in der Lehrer*innenbildung, vgl. Bisang, Bäuerlein & Wyss, 2022) als auch das Sprechhandeln der Lernenden für den Beurteilungs- und Förderprozess diagnostisch zu beschreiben. Dafür können unterstützende Grobtranskripte (Inventare) angefertigt werden, um aus deren Analyse individualisierte Ansatzpunkte zur Förderung interaktionaler (Gesprächs-)Kompetenz abzuleiten. Unter Einbezug wissenschaftlich Forschender wäre dies ein möglicher Weg gemeinsamer Praxisforschung und zur Eruierung von „good practice“.⁴

Durch einen solchen Ansatz des ‚Forschenden Lernens‘ ergeben sich für Lehrpersonen (und Forschende) womöglich neue Wissensbestände, die in diesem Beitrag sowohl hinsichtlich des Gegenstands ‚Argumentieren‘ und seiner situationspezifischen Vielfalt, als auch hinsichtlich der schülerseitigen Performanz skizziert worden sind. Gesprächsanalytische Rekonstruktionen können es damit evidenzbasiert leisten, z. B. über mögliche Erweiterungen eines engen Argumentationsverständnisses nachzudenken (vgl. auch Grundler & Vogt, 2009: S. 478) und das Argumentieren nicht nur auf einer oberflächennahen thematisch-kognitiven Ebene und/oder hinsichtlich eines Strukturschemas zu beschreiben, sondern auch vielfältige Ausprägungen und Dimensionen in ihren Tiefenstrukturen zu erschließen. Im Rahmen solcher Analysen können z. B. facettenreiche(re) Plausibilitätskriterien von Argumenten sowie zusätzlich auch soziale und sprachlich-expressive Dimensionen argumentativer Handlungen unterschieden werden (vgl. z. B. Grundler, 2011; vgl. Krelle, 2014). Ausgehend vom Datenmaterial lässt sich weiterhin konkret beobachten, wie einzelne Schüler*innen Dissens etablieren, ob Begründungen primär eingefordert oder selbstinitiiert gegeben werden und welche Funktionen das Argumentieren dementsprechend übernehmen kann (z. B. Überzeugen – Erarbeitung von Wissen) etc. (vgl. Kapitel 2). Dies kann den Blick für andere Varianten des Argumentierens öffnen und dazu anregen, sie bewusst(er) und didaktisch begründet als Lernmedium in verschiedenen unterrichtlichen Settings, wie Gruppenarbeiten, einzusetzen. Daher sollten für die Förderung argumentativer Gesprächskompetenzen vielfältige Übungsgelegenheiten geschaffen und hinsichtlich ihrer je kontextspezifischen Anforderungen und Ziele – aus einer kritischen Befragung des eigenen Lehr-Lernverständnisses heraus – reflektiert werden.

Mittels gesprächsanalytisch basierter Reflexion kann auch das Beurteilungsverständnis mündlichen Argumentierens neu gedacht werden. Denn geht man gemäß gesprächsanalytischen Prinzipien davon aus, dass sich die Teilnehmenden (die Kinder)

⁴ Zur Reflexion über „good practice“ vgl. z. B. Pick & Bendel Larcher (2023: S. 273), die davon ausgehen, dass „bei der Ermittlung und Überprüfung von Wirkhypothesen“ sowie den interaktionalen Zielen die Praxis systematisch einbezogen werden müsse.

selbst während des Gesprächs zu verstehen geben, wie ‚angemessen‘ sie die Beiträge anderer einschätzen (vgl. García García et al. in diesem Band), sollten normative Ansprüche gelegentlich einer Auffassung von Kompetenz als „Eindruck der Rezipientin, statt einer Fähigkeit oder Eigenschaft der Akteurin“ weichen (Hannken-Illjes, 2004: S. 46). Dies setzt voraus, dass auch die Kinder aktiv in den Beurteilungsprozess mit einbezogen werden, indem sie z. B. Selbsteinschätzungen vornehmen und zum gemeinsamen Reflektieren im Anschluss an Gruppendiskussionen angeregt werden. Mündliche Performanzen können vor dieser Folie dann eher als „mehr“ oder „weniger“ kompetent beschrieben werden (Hauser & Luginbühl, 2015: S. 81). So kann jede Gesprächssituation neu auf den Prüfstand gestellt werden, um normative Verallgemeinerungen zur Beschreibung *der* Gesprächskompetenz zu vermeiden. Gesprächsanalytische Postulate und detailgenaue Beobachtungen von Gesprächen verhelfen, den analytischen Blick zu schärfen und die fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und diagnostischen Fähigkeiten anzureichern.

Der Beitrag versteht sich daher als Votum zum Einsatz der Gesprächsanalyse in der Lehrer*innenbildung, z. B. im fachdidaktischen Kontext, im Praktikum und in Vertiefungsmodulen zur Mündlichkeit/DaZ während des Studiums sowie in Weiterbildungen. Er zeigt das Potenzial, schulische Interaktionen anhand exemplarischer Fallbeispiele *in situ* und mikroanalytisch beschreiben und interpretieren zu können. Auch wenn er das gesprächsanalytische Vorgehen als gewinnbringende Methodik zur Reflexion von Unterrichtsprozessen plausibilisierte, bleibt genauer zu eruieren, ob und wie Lehrpersonen über die Ausbildung hinaus die Gesprächsanalyse in ihrem Berufsalltag einsetzen und sie zur Reflexion ihres unterrichtlichen Handelns nutzen können. Die „partizipative Unterrichtsforschung“, bei dem sich sowohl Lehrpersonen als auch Forschende gemeinsam mit ihrem je eigenen Blick auf unterrichtliches Handeln einbringen, scheint dafür ein vielversprechender Ansatz zu sein.

6. Literatur

- Admiraal, Wilfried; Hoeksma, Mark; van de Kamp, Marie-Thérèse & van Duin, Gee (2011). Assessment of teacher competence using video portfolios: Reliability, construct validity, and consequential validity. In *Teaching and Teacher Education* 27(69), S. 1019-1028.
- Andrews, Richard (2005). Models of Argumentation in Educational Discourse. In *Text – Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse* 25(1), S. 107-127.
- Andriessen, Jerry (2009). Arguing to Learn. In Sawyer, Robert Keith (Hg.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, S. 443-459.
- Arendt, Birte (2015). Kindergartenkinder argumentieren – Peer-Gespräche als Erwerbskontext. In *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 62(1), S. 21-33.
- Bauer, Angela (2013). „Erzählt doch mal vom Klassenrat!“ – *Selbstorganisation im Spannungsfeld von Schule und Peerkultur*. Halle an der Saale: Universitätsverlag Halle-Wittenberg.

- Bisang, David; Bäuerlein, Kerstin & Wyss, Corinne (2022). Das Video-Portfolio – eine schulpraktische Abschlussprüfung. In *Journal für LehrerInnenbildung* 22(1), S. 24-32.
- Buttlar, Ann-Christin & Weiser-Zurmühlen, Kristin (2019). (Fach-)Unterricht untersuchen und (fach)didaktisch reflektieren. Der Beitrag der Gesprächsanalyse zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. In *HLZ* 2(2), S. 20-37.
- De Boer, Heike (2006). *Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- (2018). Klassenrat als Ort der Persönlichkeitsbildung? In Budde, Jürgen et. al. (Hg.), *Erziehung in der Schule – Persönlichkeitsbildung als Dispositiv*. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 163-179.
- Deppermann, Arnulf (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Edelstein, Wolfgang (2010). Ressourcen für die Demokratie. Die Funktionen des Klassenrats in einer demokratischen Schulkultur. In Aufenanger, Stefan; Hamburger, Franz & Tippelt, Rudolf (Hg.), *Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen & Farmington Hills: Budrich, S. 65-78.
- Ehlich, Konrad (2014). Argumentieren als sprachliche Ressource des diskursiven Lernens. In Hornung, Antonie; Carobbio, Gabriella & Sorrentino, Daniela (Hg.), *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster & New York: Waxmann, S. 41-54.
- Feilke, Helmuth (2015). Transitorische Normen. Argumente für einen didaktische Normbegriff. In *Didaktik Deutsch* 21(38), S. 115-135.
- Fischer, Maike; Hauser, Stefan; Kreuz, Judith & Müller, Lee Ann (2023). „MAchen wir jetzt wieder eine Abstimmung“ – Gesprächsanalytische Beobachtungen und (deutsch)didaktische Folgerungen zur Entscheidungsfindung im Klassenrat. In *Didaktik Deutsch* 28(54), S. 63-83.
- Gerwinski, Carolin & Gerwinski, Jan (2023). Normen im professionellen Gespräch. In Bendel Larcher, Sylvia & Pick, Ina (Hg.), *Good practice in der institutionellen Kommunikation. Von der Deskription zur Bewertung in der Angewandten Gesprächsforschung*. Berlin & Boston: de Gruyter, S. 21-44.
- Goodwin, Charles (1994). Professional Vision. In *American Anthropologist* 96(3), S. 606-633.
- Gregori, Nina (2021). *Lehrpersonenhandeln im Klassenrat. Eine interaktionsanalytische Untersuchung*. Bern: Peter Lang.
- Grundler, Elke (2011). *Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell*. Tübingen: Stauffenburg.
- Grundler, Elke & Vogt, Rüdiger (2009). Diskutieren und Debattieren. Argumentieren in der Schule. In Becker-Mrotzek, Michael & Ulrich, Winfried (Hg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Hannken-Illjes, Kati (2004). *Gute Gründe geben. Ein sprechwissenschaftliches Modell argumentativer Kompetenz und seine didaktischen und methodischen Implikationen*. Frankfurt (Main): Peter Lang.
- ___ (2018). *Argumentation. Einführung in die Theorie und Analyse der Argumentation*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hausendorf, Heiko & Quasthoff, Uta M. (2005). *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Hauser, Stefan & Haldimann, Nina (2018). Dimensionen von Partizipation im Klassenrat. In Bock, Bettina M. & Dreesen, Philipp (Hg.), *Sprache und Partizipation in Geschichte und Gegenwart*. Bremen: Hempen, S. 127-142.
- Hauser, Stefan & Kreuz, Judith (2018): Mündliches Argumentieren in der Schule zwischen pragmatischen Spielräumen und didaktischen Normsetzungen. In Albert, Georg & Diao-Klaeger, Sabine (Hg.), *Mündlicher Sprachgebrauch. Zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen*. Tübingen: Stauffenburg, S. 179-199.
- ___ (2022). Klassenrat: Lernen durch ritualisierte Interaktion. *Infonium PH Zug 1*, S. 16-17.
- Hauser, Stefan & Luginbühl, Martin (2015). Aushandlung von Angemessenheit in Entscheidungsdiskussionen von Schulkindern. In *Aptum 11(2)*, S. 98-208.
- Hauser, Stefan & Mundwiler, Vera (2023). Good practice als Ergebnis partizipativer Unterrichtsforschung – Wie Praxis und Forschung von einer Zusammenarbeit profitieren können. In Bendel Larcher, Silvia & Pick, Ina (Hg.), *Good practice in der institutionellen Kommunikation. Von der Deskription zur Bewertung in der Angewandten Gesprächsforschung*. Berlin, Boston: de Gruyter, S. 123-147.
- Hauser, Stefan; Mundwiler, Vera & Nell-Tuor, Nadine (2020). Partizipative Unterrichtsforschung: Erfahrungsbericht über ein Projekt zum Klassenrat. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 38(1)*, S. 116-126
- Heller, Vivien (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, Vivien & Morek, Miriam (2015). Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext. Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. In *Leseforum – Online Plattform für Literalität 3*.
- ___ (2019). Fachliches Und Sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. In *Didaktik Deutsch 24(46)*, S. 102-121.
- Kindt, Walther (2008). Die Rolle sprachlicher Indikatoren für Argumentationsanalysen. Ein Ergebnisbericht aus der Linguistischen Rhetorik. In Kreuzbauer, Hanna Maria (Hg.), *Rhetorische Wissenschaft. Rede und Argumentation in Theorie und Praxis*. Wien: Lit, S. 147-162.
- Kiper, Hanna (1997). *Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Krelle, Michael (2014). *Mündliches Argumentieren in leistungsorientierter Perspektive*.

- Eine empirische Analyse von Unterrichtsdiskussionen in der neunten Jahrgangsstufe.* Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kreuz, Judith (2023). Grenzziehungen bei der Bearbeitung sozialer Konflikte im kindergeleiteten Klassenrat. In Merten, Marie-Luis; Kabatnik, Susanne; Kuck, Kristin; Bülow, Lars & Mroczynski, Robert (Hg.), *Sprachliche Grenzziehungspraktiken – Analysefelder und Perspektiven. Studien zur Pragmatik.* Tübingen: Narr, S. 69-95.
- ___ (2021). *Ko-konstruiertes Begründen unter Kindern. Eine gesprächsanalytische Studie von Kleingruppeninteraktionen in der Primarschule.* Band 120. Tübingen: Stauffenburg Linguistik.
- Kreuz, Judith & Luginbühl, Martin (i. E.). Demonstrating consensus in cooperative learning settings: Co-constructions in children's peer discussions. In Arendt, Birte; Bose, Ines & Hannken-Illjes, Kati (Hg.), *Doing participation in child talk and interactional synchronicity. Special issue Journal "psychology of education".*
- Krummheuer, Götz & Brandt, Birgit (2001). *Paraphrase und Traduktion. Partizipations-theoretische Elemente einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens in der Grundschule.* Weinheim: Beltz.
- Levinson, Stephen C. (1988). Putting Linguistic on Proper Footing. Explorations in Goffman's Concepts of Participation. In Drew, Paul & Wootton, Anthony (Hg.), *Erving Goffman. Exploring the interaction order.* Cambridge: Polity Press, S. 161-227.
- Morek, Miriam (2012). *Kinder erklären – Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich.* Tübingen: Stauffenburg.
- ___ (2015). Dissensbearbeitung unter Gleichaltrigen – (k)ein Kontext für den Erwerb argumentativer Gesprächsfähigkeiten? In *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 62(1), S. 34-46.
- ___ (2017). Was lernt man bei einer Fishbowl-Diskussion im Unterricht?
Zur Normativität und pragmatischen Situiertheit des Argumentierens. In Hauser, Stefan & Luginbühl, Martin (Hg.), *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken.* Bern: Hep, S. 65-90.
- Mundwiler, Vera & Kreuz, Judith (2016). „verbAndskasten !MÜS!sen wir haben;“. Zum argumentativen Potenzial von Prosodie am Beispiel von Einigungsdiskussion bei Grundschulkindern. In *Studia Linguistica* 35, S. 99-118.
- Pick, Ina & Bendel Larcher Silvia (2023). Zusammenfassung und Ausblick: Leitfragen für Forschung zu good practice. In Bendel Larcher, Silvia & Pick, Ina (Hg.), *Good practice in der institutionellen Kommunikation. Von der Deskription zur Bewertung in der Angewandten Gesprächsforschung.* Berlin, Boston: de Gruyter, S. 273-296.
- Sacher, Julia (2019). Hochschuldidaktische Potenziale von Konversations- und Gesprächsanalyse im Kontext Forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In *HLZ* 2(2), S. 1-19.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In *Language* 50(4), S. 696.
- Scarvaglieri, Claudio (2017). „I a hundred per cent agree“. Konsensuelles Argumentieren in der interkulturellen Wissenschaftskommunikation. In Bührig, Kristin & Schlickau,

- Stephan (Hg.), *Argumentieren und Diskutieren 1*. Frankfurt (Main): Peter Lang, S. 145-175.
- Schwarze, Cordula (2010). *Formen und Funktionen von Topoi im Gespräch. Eine empirische Untersuchung am Schnittpunkt von Argumentationsforschung, Gesprächsanalyse und Sprechwissenschaft*. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik 32. Frankfurt (Main): Peter Lang.
- Selting, Margret; Auer, Peter et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10*, S. 353-402.
- Sidnell, Jack (2013). Basic Conversation Analytic Methods. In Sidnell, Jack & Stivers, Tanya (Hg.), *The handbook of conversation analysis*. Chichester & West Sussex: Wiley-Blackwell, S. 77-99.
- Spiegel, Carmen & Schütte, Wilfried (2002). Form und Funktion von Beispielen in Schülerargumentationen, In Bastian, Sabine & Hammer, Françoise (Hg.), *Aber, wie sagt man doch so schön... Beiträge zu Metakommunikation und Reformulierung in argumentativen Texten*. Frankfurt (Main): Peter Lang, S.27-48.
- Toulmin, Stephen (1996). *Der Gebrauch von Argumenten*. Weinheim: Beltz.
- Vogt, Rüdiger (2002). *Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik*. Berlin: De Gruyter.
- Wald, Benji (1978). Zur Einheitlichkeit und Einleitung von Diskurseinheiten. In Quasthoff, Uta M. (Hg.), *Sprachstruktur – Sozialstruktur. Zur linguistischen Theoriebildung*. Königstein (Ts.): Scriptor, S. 128-149.
- Zadunaisky Ehrlich, Sara & Blum-Kulka, Shoshana (2010). Peer talk as a double opportunity space. the case of argumentative discourse. In *Discourse & Society 21*(2), S. 211-233.

Über die Autorin

Dr. Judith Kreuz ist (Co-)Leiterin des Zentrum Mündlichkeit an der Pädagogischen Hochschule Zug (Schweiz). Sie promovierte 2020/2021 an der Universität Basel zum „Argumentieren in der Primarschule“. Schwerpunkte ihrer aktuellen Tätigkeit sind Forschung und Lehre zur mündlichen Unterrichtskommunikation sowie Mündlichkeitsdidaktik, wie z. B. zum Argumentieren, Klassenrat und Erzählen an den Pädagogischen Hochschulen Zug und Zürich. Daneben arbeitet sie als Sprech- und Stimmbildnerin in der Lehrer*innenaus- und -weiterbildung. Judith Kreuz leitet zudem die AG Mündlichkeit des Symposiums Deutschdidaktik (SDD) und ist Vorstandsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS). Außerdem ist sie in der Geschäftsstelle des Netzwerk Schulsprachdidaktik nets21 tätig, das jährlich interdisziplinäre Tagungen und Kolloquien organisiert.

Korrespondenzadresse: judith.kreuz@phzg.ch

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Judith-Kreuz>

Cordula Schwarze

Gespräche im Seminar über mündliche Rhetorik: Gesprächsanalytische Ergebnisse und hochschuldidaktische Potenziale

Abstract

Im Beitrag geht es um Feedbackgespräche über mündliche Rhetorik im germanistischen Seminar. Die Analysen auf gesprächsanalytischer Basis ermöglichen Einblick in den praktischen Vollzug von Sprachreflexion. Plädiert wird für die Integration solcher Gespräche in das Konzept eines „gesprächsanalytischen Propädeutikums“, denn durch den diskursiven Umgang mit authentischen Sprachdaten kann ein Beitrag zum Ausbau einer *professional vision* im Rahmen der Lehrer*innenbildung im Fach Deutsch geleistet werden.

This article focuses on feedback conversations about rhetoric in a German studies seminar. The analyses, based on a conversation-analytic approach, provide an insight into the practical implementation of language reflection. A case is made for the integration of such conversations into the conceptual idea of a ‘conversation-analytic propaedeutic course’. For it is by means of the discursive handling of authentic language data that ‘professional vision’ in future teachers of German is best developed during teacher education programmes.

Schlagwörter:

Gesprächsanalyse, Feedback in der Interaktion, gesprächsanalytisches Propädeutikum
Conversation Analysis, Feedback in Interaction, Conversation-analytic Propaedeutic Course

1. Einleitung

Wie der Platz linguistischer, konversationsanalytisch informierter Gesprächsanalyse im Rahmen der Lehrer*innenprofessionalisierung zu bestimmen ist, welche Erkenntnisse sie beiträgt und inwieweit ihr methodisches Vorgehen anschlussfähig ist, ist seit einiger Zeit Gegenstand einer lebendigen Diskussion. Mit Blick auf Unterricht, der sich in Interaktion konstituiert, ist Gesprächsanalyse zunächst unstrittig adressiert und das in zweierlei Hinsicht. Zum einen zeigt sich Gesprächsanalyse als ertragreiche Forschungsmethode zum Gegenstand Unterrichtsinteraktion (z. B. Spiegel, 2006; Pitsch & Ayass, 2008; Harren, 2015; Putzier, 2016; Verrière & Schäfer, 2019; Kotthoff & Heller, 2020; Konzett-Firth, 2020; Willmann, 2023), wodurch auch ein eigenständiger Beitrag zur jeweiligen Fachdidaktik geleistet werden kann. Zum anderen präsentiert sich Gesprächsanalyse als produktiv einzusetzender Ansatz im Rahmen von Lehrer*innenauf- und -fortbildung mit dem Ziel, unterrichtliche Gesprächsführungskompetenz zu erwerben (z. B. Walsh, 2013; Paul, 2018; Buttler & Weiser-Zurmühlen, 2019; Sacher, 2019, 2022; Kern, 2020; Morek & Heller, 2020; Skintey, 2023) und kann so einen Beitrag zur empirischen Fundierung sowie



zu methodischer Angemessenheit in der Lehre leisten. Relevant und eingebettet ist das in den größeren Kontext der Verbesserung von Unterrichtsqualität als eine der Stellschrauben für positive Veränderung in der Schule.

Eine zentrale Frage in dieser Diskussion ist die, wie der für gesprächsanalytisches Arbeiten typische mikroskopische Blick auf Sprache in der Interaktion ausgebildet werden kann und welche Herausforderungen damit verbunden sind. Daran setzt der vorliegende Beitrag¹ an und berichtet aus einem gesprächsanalytischen Forschungsprojekt, das in einer universitären Germanistik – und damit auch in der Lehrer*innenbildung im Fach Deutsch – situiert ist. Das im Rahmen des Projekts erhobene Korpus ist um einen besonderen Interaktionstyp im institutionellen Kontext des germanistischen Seminars zentriert, das Auswertungsgespräch. In Auswertungsgesprächen steht die gemeinsame reflexive Bearbeitung eines vorgängig erstellten bzw. präsentierten Schreibprodukts oder eines mündlichen rhetorischen Ereignisses eines oder mehrerer anwesender Lernenden im Mittelpunkt. Als sprachreflexives Geschehen sind Auswertungsgespräche zweifach bestimmbar: Erstens im Hinblick auf den Analyse- bzw. Reflexionsgegenstand und dessen sprachlich-kommunikative Gestaltung sowie zweitens im Hinblick auf die Reflexionspraxis selbst, also die Initiierung, Steuerung und Durchführung von Analyse- und Reflexionsprozessen in Gesprächsform. Für den vorliegenden Aufsatz ist der Fokus auf die Reflexionspraxis gerichtet, also auf das Wie der Reflexionsprozesse als „handlungsentlastete, diskursive Sprachreflexion“ (Paul, 1999: S. 2) in einer spezifischen Art der mikroskopischen Betrachtung von Kommunikationsprodukten im Gruppengespräch.

Gesprächsanalyse ist in diesem Beitrag dementsprechend in zweierlei Hinsicht adressiert: Erstens ist sie die verwendete wissenschaftliche Methode (sensu Deppermann, 2008) zur Analyse der zugrundeliegenden Daten. So kann auf dieser Basis gezeigt werden, wie Studierende über Sprache, i. e. S. über gesprochene Sprache in rhetorischen Formaten, sprechen und welche kommunikativen Aufgaben bei der Herstellung eines solchen Gesprächs zu bewältigen sind. Die Daten ermöglichen Einblick in den praktischen Vollzug von Sprachreflexion als „Reflection-on-action“ (Schön, 1987: S. 26) in einer mündlichkeitsdidaktisch relevanten Lehr-Lern-Interaktion.

Zweitens können anhand der Daten und ihrer Analysen Konsequenzen für die Lehrer*innenprofessionalisierung im Fach Deutsch gezogen werden, um Gesprächsanalyse als Methode produktiv im Lehramtsstudium zu implementieren. Über Sprachgebrauch sprechen zu können (d. h. etwas sehen können, etwas beobachten können, etwas benennen und in Fachtermini fassen können) ist eine Voraussetzung für die methodisch strikte Ausbildung in Gesprächsanalyse. Die Schulung des mikroskopischen Blicks auf Interaktion hilft, um anschließend mit Transkripten arbeiten zu können. Plenare Auswertungsgespräche, die außerdem spezifische interaktionale Anforderungen an die Teilnehmer*innen stellen, erweisen sich somit als Lerngelegenheiten, um notwendige Analyse- und Reflexionskompetenzen zu erwerben. In diesem Sinn sind die hier vorgelegten Analysen der zugrundeliegenden Auswertungsgespräche ein Plädoyer dafür, solche Gespräche als einen Baustein im Sinne eines gesprächsanalytischen Propädeutikums zu nutzen,

¹ Mein herzlicher Dank geht an die meinen Text betreuenden Herausgeberinnen Jenny Winterscheid und Ann-Christin Leßmann sowie an die Teilnehmerinnen der Schreibkonferenz für eine äußerst produktive Sitzung und die konstruktiven kritischen Anmerkungen.

denn sie können einen eigenen Beitrag zur Entwicklung einer *professional vision* (nach Goodwin, 1994) leisten.

Der Beitrag ist folgendermaßen aufgebaut: Nach einer Skizze des konzeptionellen Rahmens (Abschnitt 2) wird das zugrundeliegende Korpus vorgestellt (Abschnitt 3). Den Analysen ist Abschnitt 4 gewidmet: In Abschnitt 4.1 werden die Verfahren zur Herstellung der Situation aufgezeigt, in den Abschnitten 4.2. (Erstbeitrag als komplexes Feedback) und 4.3. (Anschließen an andere Teilnehmer*innen und ihre Beiträge) stehen Phänomene im Mittelpunkt, die unter dem Aspekt der Herstellung eines Feedbackgesprächs relevant sind. Mit einem Fazit in Abschnitt 5 endet der Beitrag.

2. Konzeptioneller Rahmen

Die im Folgenden kurz angelegten konzeptionellen Bezüge werden von den zugrundeliegenden Daten her perspektiviert und sind eingebettet in das übergeordnete Thema der Lehrer*innenprofessionalisierung. In diesem Rahmen ist die Förderung von „Professional Vision“ (Goodwin, 1994) als professionsspezifischer Unterrichtswahrnehmung ein aktuelles Thema, das die Entwicklung einiger neuerer Konzepte wie videobasierte Fallarbeit speist, aber auch in den Zusammenhang mit der Implementierung von Gesprächsanalyse in das Lehramtsstudium gesetzt wird. Dabei wird von einer spezifischen Theorie-Praxis-Verbindung auf dem Weg zur Professionalität ausgegangen, wie Kern betont:

Die Entwicklung von Professionalität kann in diesem Sinne als die zunehmende Herstellung eines professionellen Blicks auf die beobachtete und erlebte Praxis verstanden werden, und zwar durch eine beständige Relationierung und Kalibrierung von theoretischem Wissen und praktischen Erfahrungen. (Kern, 2020: S. 222)

Den Bezug auf die Art der Praxis als einen offenen zu denken, ermöglicht neue Zugänge und erweitert Möglichkeiten im Rahmen der Lehrer*innenprofessionalisierung. Wenn in den Praxisbegriff nicht nur die erlebte Praxis des eigenen Unterrichtshandelns eingeschlossen ist, sondern beispielsweise auch die Praxis der Rhetorik oder auch des Schreibens – und beide Praxen sind für das Lehramt Deutsch relevant –, dann eröffnen sich weitere Gegenstände, an denen professionelle Wahrnehmung mündlichen Sprachgebrauchs als spezifisch gesprächsanalytischer Blick mit seinen verschiedenen Vorstufen geschult werden kann.

Professional vision im Sinne Goodwins (1994: S. 606) bildet sich in Interaktion in professionellen Settings; in spezifischer Weise sehen können ist danach ein Ergebnis von in *communities of practice* lokal produzierten diskursiven Praktiken des Sehens und Deutens anhand materieller Artefakte wie zum Beispiel Videos oder Transkripte. Tuma (2017, 2018) betont für den Umgang mit Videodaten die Interaktivität in den Analysen und diese sich darin formende, spezielle Art zu sehen, die er mit „Expert*innenblick“ (Tuma, 2018: S. 265) als angemessener bezeichnet sieht. Unstrittig gehört die Beschäftigung mit Unterrichtsvideodaten dazu, um jene Wahrnehmungsfähigkeiten zu schulen, die für die professionsspezifische Wahrnehmung von Unterricht notwendig sind (z. B. Morek & Heller, 2020: S. 236; Halagan & Bräuer, 2022). Näher am Gegenstand Sprache-in-Interaktion sind Vorschläge zur Transkriptarbeit (die Praxis des Übens in Transkriptarbeit integriert: z. B. Mönnich, 2008: S. 140; Kern, 2020; Sacher, 2022).

Darüber hinaus können weitere methodologisch-methodische Aspekte aus der Gesprächsforschung als praktische Vorgehensweisen für die fachspezifische Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen sinnvoll anschlussfähig gemacht werden. Zentral für die gesprächsanalytische Arbeit ist der Umgang mit natürlich vorkommenden, passiv-registrierend erhobenen Daten, die als Audio-/Videodaten mit Transkript vorliegen (z. B. Deppermann, 2008; Birkner, Auer, Bauer & Kotthoff, 2020). Der Umgang mit solchen Sprachdaten verlangt Sensibilisierung, Training und Schulung, um einen analytisch-reflexiven Blick auszubilden. Die Kompetenzen des*der Analytiker*in umfassen gut ausgebildete Fähigkeiten im professionellen Sehen und Hören (Hutchby & Wooffitt, 1998: S. 120), die u. a. durch „hörsportliches Training“ (Dittmar, 2009: S. 52) erworben werden können. Hinzu kommen „ein Beobachtungsvermögen für Details und für Strukturzusammenhänge, ein Gehör und eine Taubheit für Bedeutungsnuancen und Ausdauer bei der detektivischen Verfolgung der Spuren eines interaktiven Objekts“ (Bergmann, 2014: S. 17; Hervorh. i. O.). Die Ausbildung dieser spezifischen „analytischen Mentalität“ (ebd.) ist Ergebnis eines längeren Aneignungsprozesses, der vor allem Praxis einschließt. Eine institutionalisierte Form der Praxis der Analyse liegt mit dem Konzept der Datensitzung vor (z. B. Schwarze, 2014; Tuma, 2018). Wenn also Interaktionsdaten in Datensitzungen (oder in Seminaren des Lehramtsstudiums, vgl. Sacher, 2019; Sacher, 2022: 274ff.) diskutiert werden, bedarf es der Fähigkeit, darüber kommunizieren zu können. Diese explizite Thematisierung von Sprache und sprachlichem Handeln schließt Fachsprachlichkeit ein, die sich in der Benennung von Phänomenen, dem In-Beziehung-Setzen von Phänomenen zu Bezugskonzepten, der Verwendung von Fachtermini sowie der Kenntnis der grundlegenden Konzepte zeigt. Zudem spielt die Materialität – Transkript, Audio- oder Videodatum – eine Rolle. In den Umgang damit sind je verschiedene Praktiken eingelagert, die auf eine die Sichtbarkeit und das Sichtbarhalten fokussierende konkrete Gestaltung zielen und auf die Etablierung einer „Sehgemeinschaft“ (Tuma, 2017: S. 305), die für die analytische Arbeit Voraussetzung ist.

Dass diese Kompetenzen zu einem gewissen Anteil auch an nicht-interaktionalen Daten erworben werden können, steht außer Frage. Zur Praxis der Rhetorik in universitären Lehr-Lern-Kontexten gehört es, in den entsprechenden Seminaren – verstanden als ein „problem- und forschungsorientierter, institutionell abgestützter Modus intensivierender Wissenskommunikation“ (Breuer & Emrich, 2013: S. 376) – nicht nur selbst rhetorisch zu handeln und somit die eigene rhetorische Kompetenz zu optimieren, sondern auch Produkte rhetorischen Handelns, also Reden, Gespräche, Präsentationen, Debatten, in Prozessen von Reflexion und Analyse zu prüfen.² Dazu bedarf es des strukturierten Innehaltens in der Reflexion sowie einer spezifischen Form der Anschlusskommunikation innerhalb des Seminars, ein „Auswertungsgespräch“, das als Interaktionstyp systematisch beschreibbar ist. Für Lehramtsstudierende des Faches Deutsch ergeben sich hier

² Das gilt für die Lehre im Lehramtsstudium für die Sekundarstufe im Fach Deutsch. In den geltenden Curricula der Universität, an der die Daten erhoben worden, sind eine hohe eigene Sprachkompetenz in Schreiben und mündlicher Interaktion explizit ausgewiesene Qualifikationsziele des Lehramtsstudiums Deutsch, die nicht übergeordnet zu denken sind, sondern in gegenständliche Seminare münden. Über die flächendeckende curriculare Verankerung solcher Module kann hier nichts gesagt werden.

zwei miteinander verschränkte Lerngelegenheiten: zum einen die Förderung rhetorischer Kompetenz, denn Feedbackrunden sind ein etabliertes Mittel zum Abgleich von Selbst- und Fremdbild; zum anderen die Förderung von Wahrnehmungs-, Analyse und Reflexionsfähigkeiten, die Ausbildung von Urteilskraft sowie „Sprachkritikkompetenz“ (Kilian, Niehr & Schiewe, 2010: S. 115). Reflexivität ist ein zentrales Element professioneller Handlungsfähigkeit und wird in diesen Gesprächen fokussiert. Auswertungsgespräche sind also produktiv zur Erreichung der Bildungsziele gemäß der Überzeugung, „dass das Was des Wissens durch einen entsprechenden Erkenntnisvorgang, nämlich das Wie des Reflektierens, zustande gekommen ist“ (Paul, 1999: S. 245).

Dieses Reflektieren schließt Feedbackprozesse ein. Feedback ist eine explizite, verbale Rückmeldung zu konkretem kommunikativem Verhalten als differenzierte, subjektiv verankerte und personenbezogene adressierte Rückmeldung, die auf der eigenen Wahrnehmung, Beschreibung und Wirkungseinschätzung basiert und in einen dialogischen, partizipativen Kontext eingebettet ist (z. B. Geißner, 2002; Mönnich & Spiegel 2012; Bose, Hirschfeld, Neuber & Stock, 2013: S. 108 ff.; Grzella, Kähler & Plum, 2018: S. 131 ff.). Die Ziele bestehen darin, gegenstandsbezogene Beurteilung und Bewertung zu erlernen und durch den Vergleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung Lernprozesse anzustoßen sowie die Wahrnehmung für das Spektrum kommunikativer Verhaltensweisen zu schärfen. Der dadurch ermöglichte Erwerb einer realistischen Einschätzung des eigenen rhetorischen Handelns gilt als notwendige Voraussetzung zu Veränderung und größerer (kommunikativer) Handlungsfreiheit (Bose et al., 2013: S. 109).

Um also diese Lehr-Lern-Situation zu einer mündlichkeitsdidaktisch relevanten Situation zu machen, in der Beobachtungsfähigkeit gefördert wird, ist es nötig, Wahrnehmung und Aufmerksamkeit in der Rezeptionssituation zu strukturieren und gezielt zu fokussieren, auch um mit der spezifischen Situation der Flüchtigkeit und Prozessualität von Mündlichkeit umzugehen. Konzentration und Aufmerksamkeit auf das kommunikative Handeln der anderen müssen gegeben sein, um diese in zeitlichem Abstand analytisch-reflexiv in den Rückmeldeprozessen zu bearbeiten. Dieser Notwendigkeit kann mit verschiedenen Mitteln begegnet werden:

Das ist erstens die Nutzung mit jeweils an die rhetorische Aufgabe angepassten fachspezifischen, multidimensionalen Kriterienkatalogen, die Wahrnehmung und Beschreibung stützen (z. B. Bose et al., 2013: S. 110; Grzella et al., 2018: S. 134). Die Notwendigkeit von Kriterienkatalogen zur Wahrnehmungslenkung und Aufmerksamkeitsfokussierung ist unumstritten. Die Kriterien sind dabei einerseits Reflexionsauslöser, andererseits geben sie zugleich analytisches Vokabular vor.

Zweitens kann das Beobachten durch strukturiertes Notieren in der Rezeptionssituation unterstützt werden.³ Beobachtungen zu verschriftlichen, ist keineswegs trivial, denn in diesem Prozess ist Aufmerksamkeit zu richten und zu halten, sind Entscheidungen über das zu Notierende zu treffen und sind angemessene Versprachlichungen zu wählen, die es erlauben, mit gewissem zeitlichem Verzug darüber zu berichten. Daher muss

³ Das wird in den zugrundeliegenden Daten gemacht, die Instruktion der Lehrpersonen dazu lautet: „Zuschauen, anhören, Notizen machen, um Rückmeldungen geben zu können“ (Feldnotiz der Videographin, Quelle: rhet_0706_a). Die Notizen werden also im Voraus klar funktionalisiert.

das Notieren von Beobachtungen vor allem in Beobachtungsprozessen und durch sie erlernt werden (Reh, 2012).

Drittens wird die performierte *actio* zu Dokumentations- und Auswertungszwecken als Video aufgezeichnet. Videoaudioaufnahmen zu dokumentarischen Zwecken erlauben durch ihre Wiederholungsmöglichkeit eine vertiefte Wahrnehmung des kommunikativen Geschehens und legen somit die Basis für Rückmeldeprozesse. Zugleich, darauf machen Mönnich und Spiegel (2012: S. 435) aufmerksam, hat die Wahrnehmung des Selbst im Video einen verfremdenden Effekt, sie eröffnet aber auch eine besondere Chance zur Selbstreflexion. Der Status von Videoaufnahmen ist der einer „Quelle für ein offenes und insofern gründliches Feedback“ (Geißner, 2002: S. 205), keineswegs jedoch ein Mittel zur objektiven Unterstützung der Beobachtung rhetorischer Ereignisse, wenn mit objektiv gemeint ist, dass die Aufzeichnung „frei von Aufmerksamkeits- und Bewusstseinschwankungen“ und beliebig reproduzierbar ist, wie Bose et al. (2013: S. 113) annehmen. Vielmehr zeichnet sich auch diese Art der Aufnahme durch kameraführungsbedingte Subjektivität aus, der Einfluss des Raums spielt eine Rolle sowie der Grad an Technikbeherrschung durch die Lehrperson, die meist die Aufnahmen macht.

3. Korpus und Methode

Die Datenbasis dieses Artikels ist das von der Autorin systematisch erhobene Korpus „Auswertungsgespräche“, dessen Kerndaten in Seminaren einer universitären Germanistik videographisch erhoben worden sind. Die Videodaten der Seminarinteraktion sind natürlich vorkommende Daten und zeichnen sich durch konstitutionslogische Vollständigkeit aus (Deppermann, 2008: S. 27). Das anfängliche Erkenntnisinteresse war ein interaktionstypologisches, worauf noch die Bezeichnung des Korpus „Auswertungsgespräche“ verweist, die in der frühen Datenerhebungsphase geprägt wurde. Die Lehrpersonen⁴ haben immer dann zur Videographie eingeladen, wenn sie nach eigener Aussage „etwas auswerten“, d. h. diese Gespräche sind nicht zufällig im Seminar entstanden, sondern von den Dozent*innen als Teil der jeweiligen Seminarsitzung geplant worden. Auswertungsgespräche in diesem Sinne treten in jedem Seminar mehrfach im Semester auf; sie haben keinen progressionsgebundenen Platz, sondern sind eine wiederkehrende, aufgabenbezogene Einheit. Die Bezeichnung des „Auswertens“ erwies sich als robuste, von allen videographierten Lehrpersonen geteilte Ethnokategorisierung (Deppermann, 2008: S. 36) für die aufzuzeichnende pädagogische Aktivität. Auf diese Weise wird auf vorgängige Kategorisierungen des eigenen pädagogischen Handelns innerhalb professionell gebundenen Interaktionswissens verwiesen und zugleich werden erste Hinweise für makro-sequenzielle Zusammengehörigkeit gegeben. Dabei zeigen sich die beiden pädagogischen Aktivitäten Feedbackgeben und -nehmen und Auswerten in einem Teil-Ganzes-Verhältnis, wobei sich Feedbackgeben und -nehmen als Teil der übergeordneten Aktivität Auswerten erweist.

⁴ Mit „Lehrpersonen“ sind die videographierten Dozent*innen gemeint. In den Transkripten werden sie mit LP für Lehrperson abgekürzt.

Folgende Tabelle gibt einen Überblick über das multimodale Gesprächskorpus (Schmidt, 2018: S. 210) „Auswertungsgespräche“:

Datenart	Seminarinteraktion	Ethnographisches Zusatzmaterial	Fokusgruppendifkussion
Inhalt	„Auswertungsgespräche“ in Seminaren zu Rhetorik (Teilkorpus Rhetorik); zu professionsorientiertem Schreiben (Teilkorpus Schreiben); Kommunikationsdesign (Teilkorpus Medien) in Curricula Germanistik, Medienlinguistik, Lehramt Deutsch	Erhebungsprotokolle und Feldnotizen; Aufgaben und unterrichtliche Begleitdokumente; Institutionelle Dokumente, z. B. Curricula, Modulbeschreibungen	Lehrendenperspektive auf hochschuldidaktische Erwerbsbiografie, Selbstkonzept als Lehrperson, Lehren und Auswerten als professionelle Praxis
Beteiligte	8 Dozent*innen mit verschiedenen Professionsbiografien, ca. 250 Studierende	8 Dozent*innen	6 Dozent*innen, externe Moderation mit fachlicher Expertise
Erhebung	1 akad. Jahr systematische Videographie; Kamera: 1-2, statisch und mobil, d. h. handlungsfokussierend; 2-9 Erhebungszeitpunkte (Länge: min. 20 - max. 90 min) pro Lehrperson	begleitend zur Videographie; freiwillige Abgabe	als moderierte Gruppendiskussion; Zeitpunkt: nach abgeschlossener Videographie
Art	Videodaten	Dokumente	Videodaten
Umfang	93 h	109 MB	4 h
Im Aufsatz verwendet	ja	ja	nein

Tab. 1: Überblick über das Korpus „Auswertungsgespräche“

Das Korpus trianguliert drei Datenarten, die sich wechselseitig ergänzen. Dabei erweisen sich die jeweiligen Datenarten als notwendige Ressource, um entsprechend des Konzepts der „ethnographischen Gesprächsanalyse“ (Deppermann, 2013) die verschiedenen Wissensbestände des*der Analytiker*in und des*der Teilnehmer*in produktiv auszubalancieren. Zugleich erlaubt das Vorliegen der drei Datenarten die methodisch abgesicherte Bestimmung von *good practice* in dieser speziellen Interaktionssituation und ermöglicht damit Aussagen über die Güte der Gespräche (ausführl. Schwarze, 2023).

Das methodische Vorgehen bei der Auswertung der drei Datenarten erfolgte datensensitiv. Die videographierten Interaktionsdaten aus dem Seminar sind sequenzanalytisch im Rahmen der multimodalen Interaktionsanalyse (z. B. Deppermann, 2008, 2013, 2018^a; Tuma, Schnettler & Knoblauch, 2013; Birkner et al., 2020) analysiert worden, wozu sie inventarisiert und nach GAT2 (Selting, Auer, Barth-Weingarten, Bergmann, Bergmann, Birkner, Couper-Kuhlen, Deppermann, Gilles, Günthner, Hartung, Kern, Mertzluft, Meyer,

Morek, Oberzaucher, Peters, Quasthoff, Schütte, Stukenbrock, & Uhmman 2009) sowie fallweise multimodal (Mondada, 2016) transkribiert worden sind. Das ethnographische Zusatzmaterial und die Fokusgruppendifkussion wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet (Rädiker & Kuckartz, 2019).

Die für den Aufsatz konkret genutzte Datenbasis ist ein Sample aus vergleichbaren Auswertungsgesprächen aus dem Teilkorpus Rhetorik. Es handelt sich um Interaktionsereignisse unterschiedlicher Länge zu 15 Erhebungszeitpunkten, sie verteilen sich auf drei verschiedene Lehrpersonen; summarisch sind es ca. 22 Stunden Videomaterial. Auswertungsobjekte in diesem Sample sind Reden, Debatten oder Präsentationen, hier bestand die Aufgabe in der Erstellung einer fachlich orientierten Kurzrede (3-4 Minuten Länge) als Theorieerklärung. Rhetorisch-gattungstheoretisch wird konzeptuell auf die von Philipp Melanchthon entwickelte Gattung der Lehrrede (*genus didascalicum*) zurückgegriffen, deren Redeziel das „Einsichtigwerden eines Sachverhalts, nicht [...] Bewertung oder um Motivation zum Handeln“ ist (Leiner, 2012: S. 329).

4. Analyse: Ergebnisse und Diskussion

Im Folgenden werden Analysen einzelner Phänomene aus dem eben beschriebenen Korpus präsentiert und diskutiert. Die Auswahl der Phänomene erfolgte zum einen nach ihrer Relevanz aus der Perspektive der Gesprächsanalyse als verwendeter Forschungsmethode. Sie erfolgte zum anderen nach ihrem Erkenntniswert für die Arbeit an der Herausbildung einer professionsspezifischen Wahrnehmung im Fach Deutsch. Für letzteres legen die im Artikel diskutierten Phänomene Evidenz aus einer speziellen, lehramts- und mündlichkeitsrelevanten Interaktion vor.

Der Aufbau dieses Abschnitts spiegelt die zeitliche Prozessierung eines Auswertungsgesprächs im Fach Rhetorik wider, gefolgt wird der Abfolge der Aktivitäten zur gemeinsamen Herstellung des Gesprächs über eine Rede; angesetzt wird an der Mesoebene, also den Besonderheiten des Interaktionstyps. In Abschnitt 4.1. werden die Verfahren beschrieben, die mit „setting the scene“ benannt und der Lehrperson zugeordnet werden können. In den Abschnitten 4.2. und 4.3. werden Verfahren zur Etablierung des Gesprächs (also „on the scene“) gezeigt, die den Studierenden zugeordnet werden können. Dennoch sind beide in dieser spezifischen Situation nicht voneinander zu trennen, da es bestimmter vorbereitender Aktivitäten bedarf, um die Auswertung der individuellen rhetorischen Leistung zu einer gemeinsamen Lehr-Lern-Situation zu machen.

4.1. Setting the scene: Verfahren zur Situationseröffnung

Situationseröffnungen sind ein spezifischer Fall multimodaler Herstellung fokussierter Interaktion (Mondada & Schmitt, 2010: S. 8), eine vorwärts gerichtete koordinative Aktivität zur Konstitution des Interaktionsensembles und unabdingbar, um die jeweilige Aktivität spezifisch einzuleiten. Den Fokus auf Verfahren zur Situationseröffnung zu legen, hat aus drei Gründen analytische Relevanz. Diese Verfahren markieren erstens das Gespräch als eigenständigen, abgegrenzten Interaktionstyp und machen es als besondere Lehr-Lern-Aktivität im Fortgang des Seminars erkennbar. Lehrpersonen etablieren durch

sorgfältiges Ein- bzw. Hinführen das Auswertungsgespräch und setzen einen den Einzelauswertungen übergeordneten Rahmen. Zweitens wird in den Situationseröffnungen die für den Fortgang des Gesprächs notwendige Reflexionsebene etabliert. Drittens wird in den Situationseröffnungen auf Notwendigkeiten, die sich für die nachträgliche Reflexion aus den Eigenschaften der Mündlichkeit wie Flüchtigkeit ergeben, reagiert. Hier geht es um Verfahren der Verdauerung des Flüchtigen und die Ermöglichung seiner Bearbeitbarkeit (Umgang mit Videodokumentation) sowie Verfahren der Aufmerksamkeitslenkung (Umgang mit Beobachtungskriterienkatalogen, Notizen erstellen etc.). In den hier analysierten Daten stellt sich die Handlungsaufgabe der Situationseröffnung für die Lehrperson einmal in globaler und immer wieder neu in lokaler Reichweite.

4.1.1. Globale Situationseröffnungen

In Anlehnung an bereits beschriebene Basisaktivitäten in Eröffnungen ähnlich gelagerter Interaktionssituationen wie etwa Coachinggespräche (z. B. Graf, 2015: S. 11) ließ sich eine aus den Daten abgeleitete „Normalform“ (Fiehler, 2012: S. 262) als Sequenzmuster der Eröffnungen, basierend auf vier Handlungsaufgaben, rekonstruieren. Dieses Sequenzmuster besteht aus den folgenden vier nacheinander prozessierten Aktivitäten:

1. Herstellen des Rückbezugs zur Schreibaufgabe und Reformulierung der Aufgabenstellung,
2. Etablieren der Reflexionsebene (z. B. als Frage nach der subjektiven Einschätzung des Erfolgs),
3. Transparenzherstellung hinsichtlich der auswertungsverfahrensorganisatorischen Bearbeitung durch eine kommunikationsethische, auswertungsobjektspezifische Verfahrensexplikation und
4. Informieren über Auswertungsaufgaben und Arbeitsschwerpunkte für das Auswertungsgespräch. (ausführl. Schwarze, 2021: S. 123 ff.; Schwarze, 2023: S. 108).

Neben dem Anschluss an die vorgängige Aufgabe (Schritt 1), wird in Schritt 2 die für das Feedbackgeben unabdingbare Reflexionsebene etabliert, um dann verfahrenspraktische Aspekte für das nachfolgende Feedback aufzuzeigen (Schritte 3 und 4).

Vor allem in den Schritten drei und vier sind Prozesse der Sichtbarmachung und Zugänglichmachung des Auswertungsobjekts eingebettet, denn „[g]leichzeitig setzt Bewertung voraus, dass das zu bewertende Objekt sichtbar ist und die Bewertenden ihm die nötige Aufmerksamkeit schenken“ (Reinhart, Krüger & Hesselmann, 2019: S. 131). Feedbackgegenstände müssen präsentiert werden, um sichtbar sowie verfügbar zu sein und sie müssen spezifische Aufmerksamkeit erfahren, erst dann kann der Feedbackprozess beginnen. Feedbackprozesse im Fach Rhetorik können, da sie auf dem gemeinsamen Erleben einer performierten *actio* und ihrer Videoaufzeichnung beruhen, die für die konkrete Reflexion erneut gemeinsam angeschaut wird, auch als „kommunikativ geformte Videoanalysen“ bezeichnet werden, die „je spezifische Sehweisen hervorbringen, die anschließend das Wissen des Feldes formen“ (Tuma, 2013: S. 55). Die Gruppe wird zu einer „Sehgemeinschaft“, die als „Deutungsgemeinschaft“ auch „Deutungspraktiken und Formen der Techniknutzung“ (Tuma, 2013: S. 67; Tuma, 2018), also bezogen auf das Vi-

Dafür ein Beispiel aus den Daten: Im Transkript⁵ unten ist der Beginn des 7. Auswertungsgesprächs von 21 Gesprächen am gleichen Tag im Seminar zu sehen. Vorlauf ist also die abgeschlossene Auswertung einer anderen Rede.

(aus: rhet_1810_17; Siglen: LP=Lehrperson; S1=Rückmeldung gebende*r Studierende*r; RF=Referenzperson, deren Rede ausgewertet wird)

```

006  LP      +ja (--) kann LOS+ +gehen+
      lp      +Blick zu Monitor+
      lp      +Hand an Maus--->+
      +Blick zu Proj.fläche-->>

007      ((Video wird angeschaut 00:00:08-00:01:48))

008  LP      +                               +
      Lp      +nickt, stoppt Video, Blick zu Monitor+

009  LP      +kurze PAUse+=
      Lp      +Kopfdrehung u Blick nach li zu S1, nickt zu S1+

010  S1      *=also a:m ich fand äh das SEHR sehr gut

[...]
```

Die Lehrperson sitzt vorn am Tisch, betätigt den Computer, startet das Videofile und benennt währenddessen die laufende Handlung *ja (--) kann LOS gehen* (Z. 006); es folgt das Anschauen der Videodokumentation, die Lehrperson stoppt das Video nach 01:48 min und begleitet diesen Schritt verbal: *kurze PAUse=* (Z. 009). Währenddessen schlägt sich der*die erste Feedbackgebende (S1) selbst vor, erhält per Kopfnicken durch die Lehrperson das Rederecht und beginnt eine Rückmeldung (Z. 010). Der nachfolgende Multi-Unit-Turn wird mit konsekutivem, aufmerksamkeitslenkendem *also* (Deppermann & Helmer, 2013: S. 8) eröffnet, der eine explizite, doppelt verstärkte positive Bewertung enthält, die in den folgenden Zeilen (nicht im Transkript) mit mehreren Begründungen untersetzt wird. Die Aktivitäten in Zeilen 009 und 010 sind nahezu parallel.

Auch alle weiteren (ca. 20) lokalen Eröffnungen des Tages werden unter Nutzung dieser Routineformel vollzogen, beispielhaft hierzu ein weiterer Ausschnitt der Eröffnung am selben Tag:

```

(aus: rhet_1810_16)

001  LP      okay
002          (0.96)
003  LP      kurze pause
004          (1.15)
005  LP      +hm_hm+
      lp      +Kopfdrehung u Blick zu S1+
```

⁵ Zur Erläuterung: Die in der Interaktion verwendete Basissprache ist österreichischer Standard; vorkommende Dialekte bzw. Dialekteinflüsse sind Südbairisch, Südmittelbairisch, Hoch- und Höchstalemannisch (nach Wiesinger 2008).

community of practice (Lave & Wenger, 1991) entwickelt, in der Prozesse des Lernens für alle Beteiligten dieser Gespräche angestoßen werden können.

4.2. On the scene: Der erste Beitrag als komplexes Feedback

Eine wesentliche Position nach der Eröffnung ist der erste Beitrag der Studierenden, deren Aktivitäten jetzt im Mittelpunkt stehen. Im folgenden Beispiel sollen anhand eines vollständigen Beitrags von S1 die Merkmale einer Rückmeldung herausgearbeitet werden. Eine solche Erstbewertung wird auch zum Bezugspunkt des nachfolgenden Gesprächs. Der lokale Vorlauf ist das gemeinsame Anschauen eines Ausschnitts der Videoaufnahme, dann stoppt die Lehrperson das Video und erteilt dem*der ersten Student*in, die sich per Handzeichen selbst vorschlägt, das Rederecht. An dieser Stelle setzt der Transkriptausschnitt ein. Das Gespräch selbst ist die 11. Auswertung des Tages (Dauer: 09:11 min, davon entfallen ca. 01:30 min auf das Anschauen der Videoaufnahme).

(aus: rhet_1810_11; Siglen: LP=Lehrperson; S1=Rückmeldung gebende*r Studierende*r; RF=Referenzperson, deren Rede ausgewertet wird)

001 LP okay (.)
 002 LP mach ma mal (-) mal pause
 (0.23)
 003 S1 i find du wirkscht (.) total interaktiv °h
 004 und i hab des angenehm gfunden dass du am anfang mehr #an#
 #Fig. 1#
 (0.24)
 005 S1 di ans publikum gerichtet hasch und
 (0.23)
 006 RF hm_hm
 007 S1 alle mit einbezogen hasch
 (1.18)
 008 S1 vielleicht
 (0.80)
 009 S1 da warsch a bissi nervös aber
 (0.94)
 010 RF hat man des gemerkt oder
 011 S1 ganz leicht
 012 RF okay
 013 an was denn
 (0.61)
 014 S1 hm dass du di öfters ähm
 (0.51)
 015 S1 dass du öfters neu
 (0.23)
 016 S1 also an satz einfach neu anfangen hasch
 017 dass du di da °h find i



018		hasch manchmal a bissi unsicher gwirkt
019		°h aber sonsch (1.32)
020	S1	find i war_s ganz guat ja
021	RF	okay
022	LP	hm_hm
023	RF	danke

S1 startet in Zeile 003 das Feedback direkt, verdeutlicht ihre subjektive Perspektive unter Nutzung des mentalen bzw. kognitiven Verbs *finden* (*i find*), um die durch die Gradpartikel verstärkte globale Bewertung, markiert als Aussage über die Wirkung, die RF bei ihr hinterlassen hat, einzuleiten: *du wirkst (.) total interaktiv °h*. Angeschlossen wird eine weitere konkrete Bewertung, die als Bewertungsbegründung zugleich die vorangegangene Aussage verdeutlicht. Der zuerst genannte Bewertungsausdruck *i hab des angenehm gefunden* (Z. 004) wird präzisiert durch zeitliche Verortung (*am anfang*) und zwei Bewertungsobjekte (1. sich an das Publikum richten und 2. alle einbeziehen), die durch die Angabe der *differencia specifica* als Definition von „interaktiv sein“ gelten können. In Zeile 008 wird mittels *vielleicht* und gerahmt von kurzen Pausen eine potenziell problematische Äußerung projiziert, sie wird markiert als unsicheres, hypothetisches Wissen (Deppermann, 2018^b: S. 123), das in die Zuschreibung, dass RF ein *bissi nervös* (Z. 009) war, mündet.

An dieser Stelle entwickelt sich eine dialogische Sequenz zwischen RF und S1. RF nutzt die kurze Pause, um den Turn zu übernehmen und nachzufragen, ob man das, also die Nervosität, gemerkt habe. Am Adressatenzuschnitt dieser Äußerung (*recipient design*, Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974: S. 727) wird deutlich, dass sie die Zuschreibung, sie sei nervös gewesen, ratifiziert, ihr dokumentiertes Wissensdefizit liegt vielmehr auf der Wahrnehmbarkeit ihrer Nervosität. Auf diese Weise wird interaktiv eine geteilte Bewertung hergestellt. S1 bestätigt daraufhin in Zeile 011 die nur geringe Wahrnehmbarkeit der Nervosität (*ganz leicht*) und RF fordert eine weitere Präzisierung der Bewertung im Sinne der evidenziellen Basis ein, woran die Nervosität denn merkbar war (Z. 013: *an was denn*). Diese Nachfrage in der 3. Position macht deutlich, dass für RF das Wissensdefizit an dieser Stelle noch nicht behoben war. S1 startet ihre Antwort in Zeile 014 mit einigen Verzögerungspartikeln und Wiederholungen – was die Vermutung nahelegt, dass sie darüber erst nachdenken muss und möglicherweise nichts notiert hat –, um erst in Zeile 016, eingeleitet mit *also* als Dispräferenz anzeigendem Diskursmarker (Deppermann & Helmer, 2013: S. 8) die aus ihrer Sicht evidenzielle Basis zu äußern: *also an satz einfach neu anfangen hasch*. Nach dieser Kategorisierung reformuliert sie das Urteil aus der subjektiven Perspektive mit einer leichten Bedeutungsverschiebung hin zu *bissi unsicher gwirkt* (Z. 018). Danach, ab Zeile 019 eingeleitet, schließt sie ihren gesamten Beitrag mit einer abschließenden (*aber sonscht*), subjektiven (*find i*), global dimensionierten (*war_s*) Bewertung in typischer Form Gradpartikel+Bewertungsausdruck (*ganz guat*) ab. Insbesondere die globale Dimensionierung lässt offen, worauf sich das Urteil genau bezieht. RF ratifiziert und bedankt sich, damit ist der erste Feedbackbeitrag beendet.

An diesem komplexen, typischen ersten Feedbackbeitrag können mehrere, übergreifend relevante Aspekte diskutiert werden: der komplexe Aufbau des Beitrags, der Status des Kriterienkatalogs sowie die Adressierung.

Komplexer Aufbau

Es lässt sich ein systematischer sequenzieller Aufbau des Beitrags als solistisch durchgeführtes „big package“ (Birkner et al., 2020: S. 148) herausarbeiten. S1 – wie alle Feedbackgebenden – hat zunächst ungestörtes Rederecht inne, wobei Unterbrechungen und Nachfragen durch eine aktive Referenzperson möglich sind und, wie im Beispiel, produktive Präzisierungen innerhalb der Rückmeldung ergeben. Bewerten⁶ von Handlungen oder Personen ist ein zentrales Bearbeitungsverfahren, hinzu kommen Deuten und Kategorisieren, mit denen das Feedback hergestellt und Bewertungsbegründungen gegeben werden; makrosequenziell gerahmt wird der Beitrag durch die Markierung der Perspektive sowie zusammenfassendes Abschließen. Bei genauerer Betrachtung ist auf der Ebene der Abfolge der Urteile das sog. „Sandwich-Prinzip“ des Feedbacks – zuerst eine positive Bewertung, dann erst Negatives vorzubringen – als Orientierung für die Teilnehmenden rekonstruierbar, dessen Funktionalität in der Literatur unterschiedlich diskutiert wird (befürwortend: Grzella, Kähler & Voßkamp, 2014: S. 148; kritisch: Bose et al., 2013: S. 110). In den zugrundeliegenden Daten zeigt sich an keiner Stelle, dass dieses Prinzip explizit vermittelt wird, daher kann ein Artefakt aus der Schule vermutet werden. Inwieweit die positive Anbahnung jedoch ermöglicht, das Negative überhaupt auf- und anzunehmen, wird genauer zu zeigen sein; an dieser Stelle können die Aktivitäten von RF (Nachfrage, Bitte um Präzisierung) als produktiver Umgang mit negativen Bewertungen angesehen werden.

In fachwissenschaftlicher Perspektive dokumentiert der Dialog mit RF (Z. 010-018) begriffliche, möglicherweise auch perzeptive Unsicherheit seitens S1: Dass Sätze neu angefangen werden, kann, muss kein Symptom für Nervosität sein, vielmehr ist es für Sprache-in-Interaktion typisch (was sich auch darin zeigt, dass S1 selbst mehrere Neustarts in ihrem Beitrag hat, z. B. in Z. 014, 015). Hier zeigt sich, dass der analytische Zugang über die Bewertungen insofern produktiv sein kann, da er Beobachtungen ausdifferenzieren lässt und zu Reflexionen anregt (Lehmann-Rommel, 2012: S. 132).

Kriterienkatalog

Zu jeweils unterschiedlichen Zeitpunkten im Seminar werden Beobachtungskriterienkataloge ausgegeben. Jede Lehrperson hat einen eigenen Umgang damit: teils werden sie ausführlich besprochen, teils haben sie nur Vorschlagscharakter in der Funktion eines Gerüsts zur Strukturierung der Aufmerksamkeit. Die Abbildung 2 zeigt den Ausschnitt „Sprechstil“ aus dem Kriterienkatalog⁷ („Kriterien des individuellen Wirkungsstils“), der zu diesem Erhebungszeitpunkt in diesem Seminar als unterrichtliches Begleitmaterial

⁶ Bewerten in der Interaktion ist einerseits gut erforscht, z. B. Pomerantz (1984); Lindström & Mondada (2009) oder Hrnal (2018), und kann, was die formale Gestaltung angeht, teils übertragen werden. Andererseits werden in diesen Daten Bewertungen elizitiert, sie sind konstitutiv für das Geben und Nehmen von Feedback, d. h. der institutionelle Kontext, das zunächst uneingeschränkte Rederecht und die eingeschränkten Möglichkeiten der Zweitbewertung stellen wesentliche Unterschiede dar.

⁷ Ob dieser Kriterienkatalog aus fachwissenschaftlicher oder methodisch-didaktischer Perspektive gut aufgebaut, fachwissenschaftlich angemessen oder auch praktikabel ist, ist hier keinesfalls Gegenstand einer Diskussion. Es kann lediglich dessen Gebrauch in der Interaktion analysiert werden.

verwendet wurde. Er illustriert Beobachtungskriterien, die in vier große Bereiche geordnet sind, benannt als Denkstil, Sprachstil, Sprechstil, Schauform, die zudem jeweils mit untergeordneten Kategorien versehen sind sowie mit Beschreibungen, teils als präskriptive Präzisierungen. Auf diese Weise zeigt sich von der Lehrperson offeriertes Beschreibungsvokabular. Inwieweit sich die Studierenden dies für die Beobachtungsfähigkeit angeeignet haben, bleibt spekulativ, insoweit es sich nicht an den Beiträgen rekonstruieren lässt. Interessant ist der Blick darauf insofern, weil gezeigt werden kann, welche Kriterien oder Termini von den Studierenden aufgegriffen und genutzt werden.

Kategorien des individuellen Wirkungsstils II.

Sprechstil	
Sprechmelodie	erleichtert oder erschwert das Verständnis
Stimmklang	verrät oft emotionale „Gestimmtheit“
Akzentuierung	Überbetonung vermeiden, kontrastive Betonungen
Lautstärke	Situation und Raum entsprechend
Sprechtempo	zu hohes oder zu geringes Tempo vermeiden
Pausengestaltung	erleichtern Strukturierung und Verständnis
Artikulation	Höflichkeit gegenüber dem Hörer
Dialekt	kann Signalwirkung haben (Klischees), evtl. verbindend

Mittels der Kategorie **Sprechstil** kann man beschreiben, **wie** jemand spricht. Zu **schnell** oder zu **langsam**, zu **laut** oder zu **leise**, **monoton** oder **ansprechend**.

Abb. 2: Ausschnitt aus dem in diesem Seminar genutzten Kriterienkatalog im Original (Umat_obkrit_rhet_1810 (modifiziert durch videographierte Lehrperson auf der Basis von Bose et al. 2013: S. 110)

Bei genauer Betrachtung des gesamten Beitrags von S1 vor dem Hintergrund des Kriterienkatalogs zeigen sich zum einen keine Übereinstimmungen und zum anderen fällt die starke Beschränkung auf wenige Aspekte auf. Von einem Beobachtungskriterienkatalog, der vier große Felder umfasst, bleiben genau zwei personenbezogene Aspekte, interaktiv und nervös sein, übrig, die beide an keiner Stelle dort vorkommen. Das ist weitgehend in allen komplexen Feedbackbeiträgen so; lediglich Phänomene, die sich der Kategorie Sprechstil zuordnen lassen, werden hin und wieder genannt. Es scheint, dass der Kriterienkatalog zwar Anhaltspunkte zur Strukturierung des Sehens und Beobachtens bietet, aber für das konkrete Geben des Feedbacks nicht hinreichend nutzbar ist; vermutet werden kann, da Ressourcen zur Versprachlichung der Beobachtungen fehlen.

Adressierung

Die*der erste Adressat*in des Beitrags ist die Referenzperson. Hier im Beispiel verweist die Nachfrage von RF nicht nur auf die permanente epistemische Arbeit in diesen Gesprächen, sondern zugleich konkret auf eine Referenzperson, die die gegebene Situation für sich aktiv zu einer Lerngelegenheit macht (ausführl. Schwarze, 2023: S. 115). Zugleich sind sowohl die Lehrperson als auch die anderen Studierenden als Beteiligte dieser Mehr-Personen-Interaktion weitere Adressat*innen des Beitrags und damit auch „Co-Constructors des jeweiligen Feedbacks“ (Mönnich, 2010: S. 235).

Der erste Beitrag ist an einer sequenziell riskanten Position. Einerseits muss der Mut zum Anfangen, zum „Erste*r sein“, aufgebracht werden, andererseits können auf verschiedenen Ebenen, wie der Ebene der Themenbearbeitung, der Handlungs- und Beziehungsorientierung lokal geltende Standards gesetzt werden. Dass und wie sich daran ausgerichtet wird, wird im nachfolgenden Abschnitt gezeigt.

4.3. On the scene: An andere Teilnehmer*innen und ihre Beiträge anschließen

Wie im vorangegangenen Abschnitt bei der Darstellung des Ablaufs eines solchen Auswertungsgesprächs zu Kurzreden sichtbar geworden ist, stellt sich für die Beteiligten dieser Mehrpersonen-Interaktion in Bezug auf Prozessierung und Interaktivität des Gesprächs eine zentrale kommunikative Aufgabe, die als „den eigenen Beitrag andere anschließen“ gefasst werden kann. Hierbei geht es darum, in der makrosequenziellen Abfolge der Rückmeldungen den eigenen Beitrag zu platzieren und dabei lokale wie globale Kohärenz zu sichern. Auf diese Weise wird nicht nur der Gesprächsfortgang gesichert, sondern auch *common ground* hergestellt durch die Herstellung gemeinsamen und geteilten Wissens (Deppermann, 2018^b: S. 112) sowie die Intersubjektivierung des (eigenen) Urteils angebahnt. Dabei stellen sich drei miteinander verschränkte Herausforderungen:

- Erstens muss der eigene Beitrag als Beitrag vor und nach anderen Beiträgen entworfen und kontextualisiert werden. Dabei geht es darum, an Gesagtes anzuschließen und Bezüge als Übernahme herzustellen, aber auch Wiederholungen zu vermeiden sowie den eigenen Beitrag auf der Basis der Notizen lokal zu gestalten. Hier sind eigene Eindrücke, Gefallensurteile oder Bewertungen in der Gruppe in Orientierung auf die Referenzperson abzugleichen und zu koordinieren, d. h. Intersubjektivität ist herzustellen.
- Zweitens muss die eigene Rückmeldung als ein inhaltlich originärer Beitrag deutlich gemacht werden. Dabei geht es darum, etwas Neues und etwas Eigenes hervorzubringen oder auch die eigene Sicht deutlich abzugrenzen.
- Drittens muss die eigene Rückmeldung an die Referenzperson adressiert sein und den Erfordernissen eines konstruktiven Feedbacks genügen. Neben zu sichernder Originalität kommt hinzu, den Beitrag als sowohl für die Referenzperson als auch die Gruppe zu designen sowie *face-work* als positive Verstärkung oder Kritik zu vollziehen.

Das korrespondiert mit der zweifachen Positionierung der Studierenden als Interaktionsbeteiligte in dieser speziellen Gesprächssituation. Auszubalancieren ist zum einen, als Peer Teil der seminaristischen Community of Practice und somit adressiertes Publikum

zu sein, das Aktivitäten des *doing being a good group member* nach sich zieht, zum anderen zugleich als individuelle Lernende von Auswertungen beteiligt zu sein, was sich in Displays des *doing being a good learner* zeigt.

4.3.1. Kollektion aller Anfänge der Feedbackbeiträge im Nacheinander des Gesprächs

Im Folgenden wird gezeigt, wie Studierende ihren Feedbackbeitrag an andere anschließen. Das ist relevant, da die auswertende Gruppe auch vor der Aufgabe steht, ein bzw. mehrere Gespräche immer wieder erneut zu etablieren und darin Progression herzustellen.

Gearbeitet wird mit einem vollständigen prototypischen Auswertungsgespräch (rhet_1810_11) aus dem Sample. Die folgende Tabelle zeigt eine Kollektion der jeweiligen Anfänge aller Teilnehmer*innen (S1-S6 und die Lehrperson), die sich in diesem Auswertungsgespräch mit einer komplexen Rückmeldung zu Wort melden; in Abschnitt 4.2. ist der vollständige erste komplexe Feedbackbeitrag präsentiert worden, der zum Bezugspunkt der nachfolgenden Beiträge wird. Diese Darstellung soll durch den Vergleich die Formatierung der Anfänge sichtbar werden lassen.⁸

(aus: rhet_1810_11)	
003 S1 i find du wirkscht (.) total interaktiv °h 004 und i hab des angenehm gfunden dass du am anfang mehr an (0.24)	Start mit subjektiver Perspektive, mentales Verb <i>finden</i>
005 S1 di ans publikum gerichtet hasch und (0.23)	explizit positive Bewertung: „total interaktiv“, „interaktiv“ als Bewertungsobjekt
006 RF hm hm	
007 S1 alle mit einbezogen hasch (1.18)	Definition „interaktiv“: an das Publikum wenden, alle einbeziehen
008 vielleicht (0.80)	
009 da warsch a bissi nervös aber [...]	kategoriale Zuschreibung als „nervös“
026 S2 ähm (.) ich find des eigentlich gar nicht (0.24)	Start mit Zögerungspartikel, subjektiver Perspektive, mentales Verb <i>finden</i>
027 S2 dass du also auf mich hast du tz gar nich (.)nervös gwirkt (.) 028 eigentlich eher im gegenteil [...]	greift Zuschreibung als „nervös“ auf und formuliert explizit Nicht-Übereinstimmung zu S1
055 S3 ja ähm also (.) in dem punkt schließe ich mir der theresa ⁹ an 056 ich finde auch dass du sehr gut interagiert hast mit dem publikum 057 und eine gute (0.30)	Start mit Zögerungspartikeln, subjektive Perspektive
058 S3 gestik (0.64)	explizites Anschließen an S1 mit Übereinstimmung in der Bewertung, Wiederholung des Positivums „Interaktion mit Publikum“ und Ergänzung einer Detaillierung auf der Kategorienebene (<i>gute gestik</i>)
059 S3 gezeigt hast [...]	

⁸ Die Darstellung unterliegt einer im strikten sequenzanalytischen Sinn methodischen Einschränkung, die darin besteht, dass der lokale Anschluss an den Vorgängerturn nicht mehr sichtbar wird. Zugunsten der Darstellung wird das in Kauf genommen.

⁹ Selbstverständlich handelt es sich bei den Namen um Pseudonyme.

085	S4	im im grun im grunde genommen ist bereits alles gesagt worden was ich auch zu sagen hätte	Start mit einleitendem, formelhaften <i>downgrading</i> (ist bereits alles gesagt)
086		ich fand den vortrag sehr lebendig	Positive Erstbewertung: „lebendig“
087		°h du hast sehr sehr gut interagiert mit dem publikum [...]	schließt an alle an in Übereinstimmung mit der Bewertung zu „interaktiv“, stei- gert den Bewertungsausdruck (<i>sehr sehr gut</i>)
106	S5	also hh°	Start mit prospektivem Diskursmarker <i>also</i> , Lachen und Pausen als Zögerungs- signale
107		((lacht)) (0.21)	
108	S5	i hab (.) des jetzt ned ganz so empfunden	Abgrenzung und abgeschwächte Nicht- Übereinstimmung zu allen Vorred- ner*innen (S1-S4)
109		mir war des a bissl (.) für des thema körpersprache	
110		°h zu sehr es hin und her (.) ge:wackle [...]	
133	S6	ja also i muaß der marina (0.20)	Start mit Zögerungspartikeln
134	S6	ahm (.) zustimmen	subjektive Perspektive, als zwingend formulierte Zustimmung zu S5, aber Herabstufung der Bewertung (<i>biss- chen</i>)
135		für mi war_s auch n bisschen zu hektisch [...]	
151	LP	ich (.) dieses zuviel °h hatte (0.32)	greift Quantifizierung der Beobachtung auf (<i>dieses zuviel</i>) und nicht das Bewer- tungsobjekt; modalisierende subjektive Perspektive, keine explizite Abgren- zung oder Affiliation zu einzelnen Stu- dierenden
152	LP	wä wär auch so mein (.) stichwort [...]	

Tab. 2: Vergleich der Anfänge

Zusammenfassend zeigt sich: In allen Beiträgen wird zu Beginn die subjektive Perspektive durch den Gebrauch der 1. Ps. und Verwendung des nicht-agentiven mentalen Zustandsverbs *finden* etabliert. Die Anfänge zeigen direktes, teils namentlich explizites, lokales Anschließen in Form von subjektiver Zustimmung zu oder Abgrenzung von Urteilen oder konkrete Vorredner*innen, sie weisen damit verschiedene Expliziteits- bzw. Direktheitsgrade in der Referenz auf. Mit Fokus auf die Bewertungen zeigt sich, dass auch hier die Erstbewertung eine Zweit- (und Dritt-)Bewertung zum gleichen Bewertungsobjekt nach sich zieht, wobei die Bewertungen zunehmend begründet werden; Präferenzen für Übereinstimmung zeigen sich nicht. Das steht dafür, dass die auswertende Gruppe gemeinsam Gesprächsarbeit leistet, trotz der ritualisierten Abfolge der Rückmeldungen nacheinander mit zunächst nicht bestrittenem Rederecht. In den weiteren Rückmeldungen werden auch eigene, neue Punkte vorgebracht, die in den bereits lokal erarbeiteten *common ground* eingearbeitet werden.

Markiert wird auch, dieser Wissensbasis nichts mehr hinzuzufügen zu haben (s. S4 in der Tabelle) – um dann pragmatisch doch etwas hinzuzufügen. Das ist auch ein Verweis auf die Beteiligungsweise der Studierenden als Feedbackgeber*innen als „aktiv“, also die eigene explizite Partizipation einschließend. Sichtbar wird das auch daran, dass die Lehrpersonen an keiner Stelle in den Daten Studierende zur Beteiligung auffordern oder als nächste Sprecher*innen fremdwählen. Dieses *preface*, es sei alles gesagt, ist ab der zweiten Position als Feedbackgeber*in möglich und wird umso wahrscheinlicher, je länger das

Gespräch dauert bzw. je mehr Teilnehmende etwas sagen. Abwarten ist also für die Feedbackgeber*innen einerseits eine riskante Strategie in der Interaktion, andererseits ermöglicht Abwarten, das bereits Gesagte zu benennen, zu konkretisieren und zu schärfen.

Die Beteiligungsweise der Lehrperson ist die des qualifizierten Peers, sichtbar daran, dass sie sich als 6. Feedbackgeber*in einreicht. Damit folgt sie auch der ursprünglichen Idee des Seminars: Danach erfordert die Einübung des forschenden Habitus Gleichstellung aller am Seminar Beteiligten. Autorität beansprucht daher im Seminar „[...] allein die schärfere Beobachtung, die präzisere Beschreibung und das überzeugendere Argument“ (Breuer & Emrich, 2013: S. 376).

4.3.2. Unter der Lupe: Solidarisierung als Verfahren des Anschließens

Anschließen an andere kann auch auf einer anderen Ebene hergestellt werden. Ein in den Daten häufig rekonstruierbares Verfahren ist das der Solidarisierung mit der Referenzperson. Dieses Verfahren ist von Sacher (2010: S. 113) auf der Basis ähnlicher Daten (Analysesitzungen zur Besprechung videographierten eigenen Unterrichts) als ein Verfahren zur Sicherung „nicht verletzender Kommunikation“ beschrieben worden. Feedbackgeber*innen bewältigen auf diese Weise die Notwendigkeit zu Kritik und führen Solidarisierungen durch, um die Adressierung negativer Bewertungen interaktiv als Teil von *face-work* bewältigen. Dafür ein Beispiel:

(aus: rhet_1810_11)

```
141  S6      man hat (.) also ich hab dich schon verstanden
142  LP      ((schmunzelt))
143  S6      ((schmunzelt))
144      du warscht schon ein bisschen zu schnell
145      aber das problem hab_ich auch
146      °h also (.) für mich nicht weiter so schlimm
```

Im Transkript findet sich die Solidarisierung (in Z. 145) einer negativen Bewertung am schnellen Sprechtempo *du warscht schon ein bisschen zu schnell* (Z. 144) nachgestellt. Diese Kritik wurde – im Transkript nicht ersichtlich – bereits mehrfach geäußert, stellt also ein weiteres individuelles Anschließen an einen geltenden Gruppenkonsens dar. S6 stuft durch die nachfolgende Solidarisierung, sie hätte das Problem selbst auch (Z. 145), die Relevanz der Kritik herab, indem sie sich selbst in den Vergleich einsetzt und daher abschließend das kritisierte Verhalten als *nicht weiter so schlimm* bewertet. Inwieweit diese Solidarisierung für RF als Adressat*in der Feedbacks ein relevantes oder auch hilfreiches Verfahren ist, ist zu diskutieren.

5. Fazit

Der Einsatz gesprächsanalytischer Methoden im Rahmen der Lehrer*innenprofessionalisierung, die zunächst klar als Forschungsmethoden konzipiert worden sind, setzt einiges voraus und scheint nicht trivial in der Implementierung: Es bedarf eines bestimmten curricularen Rahmens für diesen besonderen Fokus auf Unterrichtsinteraktion sowie den Erwerb professioneller Kompetenzen der zukünftigen Lehrpersonen. Außerdem ist nicht

nur die Kenntnis der Methode unabdingbar, sondern auch ihre praktische Anwendung. Letzteres erfordert Zeit – ein knappes Gut, das in Curricula eher selten ist. Gesprächsanalyse als Methode hat als Kern den spezifischen, methodisch geleiteten Umgang mit authentischen, multimodalen Sprachdaten. Vorschläge, um diesen Umgang methodisch und konzeptuell in Lehramtsstudiengänge zu implementieren, sind von verschiedener Seite bereits gemacht worden, nicht zuletzt in den Beiträgen des vorliegenden Themenhefts.

Dieser Artikel fügt einen Vorschlag auf der Basis gesprächsanalytischer Forschung an einer wiederum für Professionalisierung von Lehrkräften im Fach Deutsch relevanten Situation hinzu. Die Analyse der Auswertungsgespräche kann, neben fachlich interessanten Ergebnissen z. B. zur Gestaltung interaktionsförderlichen Feedbacks, zeigen, was Teilnehmer*innen in einer solchen Situation bereits sehen, was sie benennen, zeigen, hervorheben und diskursiv einsetzen. In den Auswertungsgesprächen zeigt sich die Herstellung einer gemeinsamen, hauptsächlich studentischen Sicht auf die jeweiligen rhetorischen Produkte anhand geteilter Deutungsmuster und geteilter Bewertungen. Darüber hinaus sind Fragen bearbeitet worden, die an den Herausforderungen für den diskursiven Umgang mit authentischen Daten ansetzen (wie beispielsweise die Notwendigkeit verschiedener, systematischer Aktivitäten zur sorgfältigen Herstellung der Sehgemeinschaft, die die Basis legt für die diskursive Praxis der Reflexion über sprachliches Material) und es jetzt erlauben, Konsequenzen und Potenziale dieses Vorgehens aus den Ergebnissen der Analysen zu skizzieren. Wenn also solche Auswertungsgespräche mit allen ihren Bezügen als Lehr-Lern-Situationen im Sinne einer gesprächsanalytischen Propädeutik angesehen werden können, stellt sich die Frage, wie der weiterführende Weg aussehen kann. Dazu sollen hier erste Ansatzpunkte dargestellt werden.

Um einen „Expert*innenblick“ auszubilden, sollte jede Gelegenheit zum systematischen Reflektieren und Sprechen über authentische mündliche Sprache genützt werden. Dazu kann auch mit verfügbarem Eigenmaterial gearbeitet werden, d. h. mit Sprachdaten, die von den Studierenden in einem passenden curricularen Gebilde ohnehin produziert werden. Die Beteiligten schulen Aspekte professionsspezifischer Wahrnehmung mit einem sprachlichen Fokus in diesen Gesprächen und schulen außerdem, solche Wahrnehmungen und Urteile angemessen in der *face-to-face*-Interaktion zu verbalisieren, Feedback zu geben und zu nehmen sowie ad hoc reagieren zu können. Sie erwerben daher Sensibilisierung für die Komplexität des Umgangs mit Sprachgebrauchsdaten und erfahren zugleich etwas über die Spezifika mündlicher Kommunikation.

Das Rezipieren einer Rede sowie der Umgang mit ihrer (verdauernden) Videodokumentation zum Zweck von Analyse und Feedback ist ohne ein vorentlastendes, verlangsamendes Transkript, das den Lupenblick auf interaktionale Sprache fördert, zwar herausfordernd, aber leicht zugänglich sowie praktisch schnell umsetzbar. Als Vorstufe zur Arbeit mit gesprächsanalytischen Transkripten kann dieses Vorgehen leisten, dass Kommunikationssituationen eingehend beobachtet werden, individuelle Scheu abgebaut wird, über eigenes und fremdes Kommunikationsverhalten gesprochen wird, Aufmerksamkeit gebündelt auf die Prozesshaftigkeit und Sequenzorganisation mündlicher Kommunikation gerichtet werden kann sowie einzelne Beobachtungsebenen in Perzeption

und Analyse unterschieden werden.¹⁰ Insgesamt ist damit keine Herabstufung der Transkriptarbeit verbunden, vielmehr wird für ein abgestuftes und kontextuell angepasstes Verfahren plädiert (ähnl. Spiegel, 2009: S. 11, Vorschlag des „Anschauungstranskripts“; so auch Mönnich, 2008 als Konsequenz aus einem vergleichenden Versuch). Wiederum andere weiterführende Möglichkeiten sind hier die Nutzung digitaler Tools wie VEO (*video enhanced observation*, z. B. Seedhouse, 2021) zur kollaborativen Analyse multimodaler Sprachdaten einschließlich ihrer Annotation.

Die kommunikative Handlungsaufgabe des Anschließens an andere wird in diesen Gesprächen mit der Funktion des Herstellens von Intersubjektivität des Urteils vollzogen. Für die Lernenden wird die Multiperspektivität auf eine rhetorische Leistung sichtbar und erfahrbar, wobei es zu keinem Zeitpunkt darum geht, die individuellen Perspektiven oder Urteile zu harmonisieren. Es sind Urteile zu begründen – die Notwendigkeit zur Begründung ergibt sich fallweise aus der direkten Adressierung der Referenzperson – und mit konkreten perzeptiven Eindrücken zu untersetzen, was eine enge Verknüpfung von Material und analytischen Blick, wie ihn gesprächsanalytische Arbeit braucht, erfordert. Dabei zeigt sich ein Unterschied zur Transkriptarbeit, da in den analysierten Auswertungsgesprächen auch das geteilte Erleben als Publikum einer Rede (und nicht nur das geteilte Wissen) in Bezug auf das authentische Material andere Sichtweisen ermöglicht. Darüber hinaus bietet die Situation die Möglichkeit, sich selbst als Rezipient*in wahrzunehmen und zu positionieren, zugleich die Doppelrolle von Publikum und von Feedbackgebende*r zu reflektieren. So wird den zukünftigen Lehrpersonen im Fach Deutsch die Möglichkeit geboten, eigene Gefallensurteile zu hinterfragen und in Beziehung zu anderen zu setzen. Auf diese Weise kann vorgebeugt werden, dass eigene Normen und Vorlieben später als universell geltend gesetzt werden.

Sichtbar wurde in den Analysen auch, wie gemeinsam begriffliche Arbeit geleistet wird, wie weiterentwickelt und präzisiert wird (z. B. an der Definition von „nervös sein“). Es eröffnen sich Gelegenheiten des Peer-Lernens bzw. der *community of practice*, die Teilnehmenden erweisen sich als interaktionskompetent insofern, da sie die Beiträge der Peers weiterbearbeiten und schärfen (*shaping learners contributions* durch Peers, die ja zukünftige Lehrpersonen sind, als Teil unterrichtlicher Interaktionskompetenz nach Walsh, 2011: S. 172).

Überlegungen für den Einsatz gesprächsanalytischer Methoden innerhalb der Lehrer*innenprofessionalisierung auf der Basis des Beitrags akzentuieren zum einen, dass viele Situationen im Studium geschaffen werden sollten, in denen solches Arbeiten einen Platz hat, was zunächst eine curriculare Aufgabe ist. Zum anderen bedarf es verschiedener Schritte im Rahmen eines gesprächsanalytischen Propädeutikums, ein möglicher Schritt ist hier vorgestellt. Dass es darüber hinaus der expliziten Vermittlung der Methode Gesprächsanalyse, verbunden mit einem spezifischen Fokus auf Unterrichtsinteraktion bedarf, ist unumstritten. Schließlich ist vor allem jede Gelegenheit zu nutzen, um über mündliche multimodale Sprachdaten strukturiert und systematisch ins Gespräch zu kom-

¹⁰ Ich danke einer Gutachterin für diese Einordnung.

men. All das kann einen Beitrag zu *interactional classroom competence*, also zu professioneller Kommunikationskompetenz von zukünftigen Lehrpersonen im Fach Deutsch, leisten.

6. Literatur

- Baldauf-Quilliatre, Heike (2002). *Knappes Sprechen*. Tübingen: Niemeyer.
- Bergmann, Jörg R. (2014). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In Steger, Hugo & Schröder, Peter (Hg.), *Dialogforschung: Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann, S. 9–52. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:mh39-18981>
- Birkner, Karin; Auer, Peter; Bauer, Angelika & Kotthoff, Helga (2020). *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Bose, Ines; Hirschfeld, Ursula; Neuber, Baldur & Stock, Eberhard (2013). *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. Tübingen: Narr.
- Breuer, Ulrich & Emrich, Matthias (2013). Seminar. In Frietsch, Ute & Rogge, Jörg (Hg.), *Über die Praxis des kulturwissenschaftlichen Arbeitens. Ein Handwörterbuch*. Bielefeld: transcript, S. 376–381.
- Buttlar, Ann-Christin & Weiser-Zurmühlen, Kristin (2019). (Fach-)Unterricht untersuchen und (fach-)didaktisch reflektieren. In *Herausforderung Lehrer_innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(2), S. 20–37. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/HLZ-130>
- Deppermann, Arnulf (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ___ (2013). Analytikerwissen, Teilnehmerwissen und soziale Wirklichkeit in der ethnographischen Gesprächsanalyse. In Hartung, Martin & Deppermann, Arnulf (Hg.), *Gesprochenes und Geschriebenes im Wandel der Zeit*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 32-59.
- ___ (2018^a). Sprache in der multimodalen Interaktion. In Deppermann, Arnulf & Reineke, Silke (Hg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*. Berlin: De Gruyter, S. 51-85.
- ___ (2018^b). Wissen im Gespräch. In Birkner, Karin & Janich, Nina (Hg.), *Handbuch Text und Gespräch*. Berlin: De Gruyter, S. 104-142.
- Deppermann, Arnulf & Helmer, Henrike (2013). Zur Grammatik des Verstehens im Gespräch: Inferenzen anzeigen und Handlungskonsequenzen ziehen mit also und dann. In *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 32(1), S. 1–39. <https://doi.org/10.1515/zfs-2013-0001>
- Dittmar, Norbert (2009). *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialforschung.
- Fiehler, Reinhard (2012). Woher weiß der Kommunikationstrainer, wie man es besser macht? - Bewertungen und Normen in berufsbezogenen Kommunikationstrainings. In Günthner, Susanne; Imo, Wolfgang; Meer, Dorothee & Schneider, Jan Georg (Hg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*. Berlin: De Gruyter, S. 249-265.

- Geißner, Hellmut K. (2002). Entwicklung der Gesprächsfähigkeit. Sprechwissenschaftlich begründete Kommunikations‘trainings‘. In Brüner, Gisela; Fiehler, Reinhard & Kindt, Walther (Hg.), *Angewandte Diskursforschung. Band 2: Methoden und Anwendungsbereiche*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 197-210.
- Goodwin, Charles (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96(3), S. 606–633. <https://www.jstor.org/stable/682303>
- Graf, Eva-Maria (2015). Kommunikative Basisaktivitäten im Coaching-Gespräch: Ein linguistischer Beitrag zur Coaching-Prozessforschung. In *Coaching | Theorie & Praxis*, 1(1), S. 5–14. <https://doi.org/10.1365/s40896-015-0001-x>
- Grzella, Markus, Kähler, Kristina & Plum, Sabine (2018). *Präsentieren und Referieren*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Grzella, Markus, Kähler, Kristina & Voßkamp, Patrick (2014). „...neuartig und absolut sinnvoll“ - Präsentieren in der Hochschule mit Videofeedback. In *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik*, (4+5), S. 144–149.
- Halagan, Robert & Bräuer, Christoph (2022). Didaktisches Wahrnehmen üben. Professionalisierung von Unterrichtswahrnehmung im Deutschunterricht. In Heins, Jochen; Kleinschmidt-Schinke, Katrin; Wieser, Dorothee & Wiesner, Esther (Hg.), *Üben. Theoretische und empirische Perspektiven in der Deutschdidaktik*. Bochum: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum, S. 125-149.
- Harren, Inga (2015). *Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen. Sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch in der Mittel- und Oberstufe*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Hrncal, Christine (2018). Bewertungsinteraktionen. In Gerwinski, Jan; Habscheid, Stephan & Linz, Erika (Hg.), *Theater im Gespräch. Sprachliche Publikumspraktiken in der Theaterpause*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 235-300.
- Hutchby, Ian & Wooffitt, Robin (1998). *Conversation Analysis*. Cambridge: Polity Press.
- Kern, Friederike (2020). Das Potenzial ethnographischer Fallarbeit für Professionalitätswissenschaften angehender Lehrkräfte. In Kotthoff, Helga & Heller, Vivien (Hg.), *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 221-246.
- Kilian, Jörg, Niehr, Thomas & Schiewe, Jürgen (2010). *Sprachkritik. Ansätze und Methoden kritischer Sprachbetrachtung*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Konzett-Firth, Carmen (2020). Co-adaptation processes in plenary teacher-student talk and the development of L2 interactional competence. In *Classroom Discourse*, 11(3), S. 209–228. <https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1597744>
- Kotthoff, Helga & Heller, Vivien. (Hg.) (2020). *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Lave, Jean & Wenger, Étienne (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehmann-Rommel, Roswitha (2012). Bewerten als Zugang zum Beobachten. In de Boer, Heike & Reh, Sabine (Hg.), *Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 131–149.

- Leiner, Martin (2012). Genus didascalicum. In Ueding, Gert (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 10: Nachträge A-Z*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 329–333.
- Lindström, Anna & Mondada, Lorenza (2009). Assessments in Social Interaction: Introduction to the Special Issue. In *Research on Language & Social Interaction*, 42(4), S. 299–308. <https://doi.org/10.1080/08351810903296457>
- Mondada, Lorenza (2016). *Conventions for multimodal transcription*, Universität Basel. https://franzoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franzoesistik/mondada_multimodal_conventions.pdf (zuletzt aufgerufen am 02.11.2023)
- Mondada, Lorenza & Schmitt, Reinhold (2010). Zur Multimodalität von Situationseröffnungen. In Mondada, Lorenza & Schmitt, Reinhold (Hg.), *Situationseröffnungen. Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion*. Tübingen: Narr, S. 7–52.
- Mönnich, Annette (2008). Kommunikation unter der Lupe. Möglichkeiten und Grenzen der Transkriptanalyse für die Entwicklung von Feedbackfähigkeiten. In Heilmann, Christa. M. & Lepschy, Annette (Hg.), *Rhetorische Prozesse. Vom Konzept zur Handlung*. München: Reinhardt, S. 137–145.
- ___ (2010). Funktionen von Hörerrückmeldungen in Feedbackgesprächen. In Hinrichs, Nicole & Limburg, Anika (Hg.), *Gedankenstriche – Reflexionen über Sprache als Resource*. Tübingen: Stauffenburg, S. 231–249.
- Mönnich, Annette & Spiegel, Carmen (2012). Kommunikation beobachten und beurteilen. In Becker-Mrotzek, Michael (Hg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 429–444.
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2020). Überlegungen zur Professionalisierung für unterrichtliche Gesprächsführung – (Wie) Können Lehrkräfte diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln lernen? In Schmidt, Frederike & Schindler, Kirsten (Hg.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionalisierung*. Berlin u. a.: Peter Lang, S. 227–243.
- Paul, Ingwer (1999). *Praktische Sprachreflexion*. Tübingen: Niemeyer.
- ___ (2018). *Lehrkunst. Wie aus Gesprächsteilnehmern Lehrer werden*. Bielefeld: Aisthesis.
- Pitsch, Karola & Ayass, Ruth (2008). Gespräche in der Schule. Interaktion im Unterricht als multimodaler Prozess. In Willems, Herbert (Hg.), *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 959–982.
- Pomerantz, Anita (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In Atkinson, John M. & Heritage, John (Hg.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 57–101.
- Putzier, Eva-Maria (2016). *Wissen - Sprache - Raum. Zur Multimodalität der Interaktion im Chemieunterricht*. Tübingen: Narr.
- Rädiker, Stefan & Kuckartz, Udo (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, Sabine (2012). Beobachtungen aufschreiben: Zwischen Beobachtungen, Notizen und „Re-writing“. In de Boer, Heike & Reh, Sabine (Hg.), *Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 115–129.

- Reinhart, Martin; Krüger, Anne K. & Hesselmann, Felicitas (2019). Nach der Bewertung ist vor der Bewertung - Sichtbarkeit und Emotionalität als verbindende Elemente von Bewertungsprozessen. In Nicolae, Stefan; Endreß, Martin; Berli, Oliver & Birschur, Daniel (Hg.), *(Be)Werten. Beiträge zur sozialen Konstruktion von Wertigkeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 125–145.
- Sacher, Julia (2010). Merkmale nicht verletzender Kommunikation. In Trautmann, Matthias & Sacher, Julia (Hg.), *Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback. Besser kommunizieren lernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 105–125.
- ___ (2019). Hochschuldidaktische Potenziale von Konversations- und Gesprächsanalyse im Kontext Forschenden Lernens in der Lehrer*innenbildung. In *Herausforderung Lehrer_innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(2), S. 1–19. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/HLZ-75>
- ___ (2022). „irgendwie so diese beginnwörter“ – Transkriptbasiertes Üben im Modus der Sprachreflexion. In Heins, Jochen; Kleinschmidt-Schinke, Katrin; Wieser, Dorothee & Wiesner, Esther (Hg.), *Üben. Theoretische und empirische Perspektiven in der Deutschdidaktik*. Bochum: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum, S. 269-298.
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In *Language*, 50(4), S. 696–735.
- Schmidt, Thomas (2018). Gesprächskorpora. Aktuelle Herausforderungen für einen besonderen Korpusstyp. In Kupietz, Marc & Schmidt, Thomas (Hg.), *Korpuslinguistik*. Berlin: De Gruyter, S. 209-230.
- Schön, Donald A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schwarze, Cordula (2014). Theoretische und methodische Überlegungen zur Praxis der gesprächsanalytischen Datensitzung. In Schwarze, Cordula & Konzett, Carmen (Hg.), *Interaktionsforschung. Gesprächsanalytische Fallstudien und Forschungspraxis*. Berlin: Frank & Timme, S. 161-175.
- ___ (2017). Gemeinsam im Seminar. Die körperlich-räumliche Herstellung eines Interaktionsereignisses in der Universität. In Leitner, Ulrich (Hg.), *Corpus Intra Muros. Eine Kulturgeschichte räumlich gebildeter Körper*. Bielefeld: transcript, S. 347–376.
- ___ (2021). Feedbackpraktiken im Schreibcoaching: Texte besprechen in der Hochschullehre. In *Coaching - Theorie & Praxis*, 7(1), S. 117–134. <https://doi.org/10.1365/s40896-020-00045-x>
- ___ (2023). „ABER (.) WICHTIG (.) wir sehen das ja eher als (.) aus anaLYseperspektive“. Good practice in Feedbackprozessen im Seminar. In Bendel Larcher, Sylvia & Pick, Ina (Hg.), *Good practice in der institutionellen Kommunikation. Von der Deskription zur Bewertung in der angewandten Gesprächsforschung*. Berlin: De Gruyter, S. 93–122.
- Seedhouse, Paul (Hg.) (2021). *Video enhanced observation for language teaching. Reflection and professional development*. London, England: Zed Books; Bloomsbury Publishing. https://doi.org/10.5040/9781350085060?locatt=label:secondary_bloomsburyCollections

- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzluft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta M.; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja & Uhmann, Susanne (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, S. 353–402.
- Skintey, Lesya (2023). Forschendes Lernen und Gesprächsanalyse in der Deutschlehrer- und -lehrerinnen-ausbildung: das Spannungsfeld von Grammatik und Interaktion im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 50(4), 377–395. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2023-0066>
- Spiegel, Carmen (2006). *Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- ___ (2009). Transkripte als Arbeitsinstrument: Von der Arbeitsgrundlage zur Anschauungshilfe. In Birkner, Karin & Stukenbrock, Anja (Hg.), *Die Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 7–15.
- Tuma, René (2013). Visuelles Wissen: Die Videoanalyse im Blick. In Lucht, Petra; Schmidt, Lisa-Marian & Tuma, René (Hg.), *Visuelles Wissen und Bilder des Sozialen. Aktuelle Entwicklungen in der Soziologie des Visuellen* (Wissen, Kommunikation und Gesellschaft, Schriften zur Wissenssoziologie). Wiesbaden: Springer VS, S. 49–69. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19204-8_3
- ___ (2017). *Videoprofis im Alltag. Die kommunikative Vielfalt der Videoanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- ___ (2018). Eine reflexive Betrachtung der Video-Analyse: Datenanalysesitzungen im Fokus. In Hietzge, Maud (Hg.), *Interdisziplinäre Videoanalyse. Rekonstruktionen einer Videosequenz aus unterschiedlichen Blickwinkeln*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 259–279.
- Tuma, René, Schnettler, Bernt & Knoblauch, Hubert (2013). *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Verrière, Katharina & Schäfer, Larena (Hg.) (2019). *Interaktion im Klassenzimmer. Forschungsgeleitete Einblicke in das Geschehen im Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Walsh, Steve (2011). *Exploring Classroom Discourse. Language in Action*. London and New York: Routledge.
- ___ (2013). *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Wiesinger, Peter (2008 (1983)). Die Einteilung der deutschen Dialekte. In Besch, Werner; Knoop, Ulrich; Putschke, Wolfgang & Wiegand, Herbert E. (Hg.), *Dialektologie*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, S. 807–900.
- Willmann, Markus (2023). *Mikro-Scaffolding in Vorbereitungsklassen. Gesprächsanalytische Untersuchung interaktiver Verfahren im Schnittfeld von Sprache, Fach und Lehrwerk*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.

Über die Autorin

PD Dr. Cordula Schwarze ist derzeit Vertretungsprofessorin für Sprechwissenschaft am Institut für Germanistische Sprachwissenschaft der Philipps-Universität Marburg; ebenda auch Co-Leiterin der Kompetenzstelle „Mündliche Kommunikation“ im Rahmen des hessischen Kompetenzzentrums „Bildungssprache Deutsch“. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Gesprächsforschung und Gesprächsanalyse, Argumentation in der Interaktion (Argumentieren in Konfliktgesprächen, Topoi im Gespräch, Argumentieren im Biologieunterricht), mündliche Rhetorik und ihre Didaktik sowie Feedbackforschung mit Schwerpunkt Feedback in der Interaktion.

Korrespondenzadresse: cordula.schwarze@uni-marburg.de

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8148-5924>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Cordula-Schwarze>

Lesya Skintey

„Um eine kommunikative Kompetenz aufbauen zu können, darf eine beeinträchtigende mangelhafte Sprachrichtigkeit nicht toleriert werden“¹ – Konzepte von Sprache und DaF*Z-Lernen sowie Potenziale gesprächsanalytischer Perspektiven in der Deutschlehrer*innenbildung²

Abstract

Im Fokus des Beitrags steht die Vermittlung des Themas Interaktionskompetenz im Kontext von DaZ-Erwerb und Mehrsprachigkeit in der Ausbildung von angehenden Deutschlehrer*innen. Anhand eines Seminars, dessen Ziel es war, den Studierenden die epistemologischen Prämissen und das methodische Vorgehen der *conversation analysis for second language acquisition (CA-SLA)* zu vermitteln und sie so zu befähigen, selbstständig Daten zu Interaktionen in DaZ zu erheben, aufzubereiten und zu analysieren, werden Potenziale und Herausforderungen der Vermittlung des Themas nach dem Konzept des Forschenden Lernens aufgezeigt und diskutiert.

The focus of this article is the teaching of the topic of interactional competence in the context of second language acquisition and multilingualism in the training of future German teachers. Based on a seminar whose aim was to teach the students the epistemological premises and the methodological procedure of *conversation analysis for second language acquisition (CA-SLA)* and thus enable them to independently collect, process and analyse data on interactions in German as a foreign language, the potentials and challenges of teaching the topic according to the concept of research-based learning are highlighted and discussed.

Schlagwörter:

Interaktionskompetenz, Deutsch als Zweitsprache, Lehrer*innenbildung, CA-SLA
Interactional competence, German as a second language, teacher training, CA-SLA

1. Einleitung

In den letzten zwei Jahrzehnten wurde das Thema Professionalisierung von Lehrer*innen für den Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen sowohl auf der bildungspolitischen Ebene als auch auf der wissenschaftlichen Ebene intensiv diskutiert. Während die Themen wie *sprachsensibler Fachunterricht*, *Bildungssprache* oder *Sprachstandsdiagnostik* zu den bereits etablierten Qualifizierungsinhalten im DaFZ-Bereich zählen können, ist das Interesse an der Interaktionskompetenz im Kontext von DaFZ noch vergleichsweise neu. Geht man davon aus, dass sich der Zweitspracherwerb „wesentlich

¹ Zitat aus einer Hausarbeit (S-9, S. 6).

² Für die Kommentare zu den früheren Versionen dieses Textes bedanke ich mich bei Björn Stövesand, Ann-Christin Leßmann, Marta García und Jens Gerlach.



in und durch Kommunikation vollzieht“ (Ahrenholz, 2012: S. 1), erscheint es dringend notwendig, (angehende) Lehrer*innen im Hinblick auf die Entwicklung der lerner*innen-seitigen Interaktionskompetenz zu professionalisieren (vgl. Skintey, 2023: S. 378).

Der Begriff *Interaktionskompetenz* wird in diesem Beitrag aus der Perspektive der CA-SLA-Forschung aufgefasst. Ähnlich wie die klassische ethnomethodologische Konversationsanalyse legt die CA-SLA-Forschung ihren Analysefokus auf die Rekonstruktion interaktioneller Praktiken und semiotischer Ressourcen der Interaktionsteilnehmenden, indem sie „why that now?“ (Schegloff & Sacks, 1973: S. 299) fragt und „the next-turn proof procedure³“ (Sidnell, 2013: S. 79) nutzt. Bei der Untersuchung der Frage, wie soziales Handeln im Kontext von Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit organisiert wird, greift sie auf die Erkenntnisse und Verfahren der ethnomethodologischen Konversationsanalyse zurück (*turn taking, repair, sequence organization, preference organization* etc.; vgl. dazu die Einleitung in diesem Heft). Hierbei wird auch versucht, mikrogenetische Prozesse des sprachlichen Lernens sowohl in institutionellen als auch in natürlichen Interaktionskontexten zu rekonstruieren (vgl. Pekarek Doehler, 2020; Markee & Kunitz, 2015; Skintey, 2020a, 2020b, 2022).

Eine besondere Stärke der CA-SLA-Perspektive auf Interaktionskompetenz in DaFZ liegt darin, dass dabei die Fähigkeiten und nicht vermeintliche zweitsprachliche Defizite der L2-Lernenden fokussiert werden. So werden L2-Lernende „as capable interlocutors“ konzeptualisiert, „who, in their interactions with others display a systematic, interactional competence for participating in social interactions“ (Hall, 2018: S. 25). Demnach bezieht sich die Interaktionskompetenz im Kontext des Zweitspracherwerbs und des Fremdsprachenlernens auf „language users’ practices and methods for organising social interaction in classrooms and beyond“ (Sert; Kunitz & Markee, 2018: S. 1).

Während sich im englischsprachigen Raum die CA-SLA in der Forschung sowohl als Theorie als auch als Methode bereits etabliert hat (Hall & Pekarek Doehler, 2011: S. 1) und sogar den Eingang in die Lehrer*innenbildung gefunden hat (Glaser et al., 2019; Kunitz et al., 2021)⁴, werden die Erkenntnisse zur CA-SLA-Forschung zur Interaktionskompetenz im deutsch/DaZ-didaktischen Fachdiskurs bislang ziemlich vernachlässigt (vgl. jedoch die Beiträge in der Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ).

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags soll die Sensibilisierung von angehenden Deutschlehrer*innen und Germanist*innen für die lernerseitige Interaktionskompetenz im Kontext von Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit stehen. Nach der Skizzierung der theoretischen Grundlagen des Konzepts *Interaktionskompetenz* in DaFZ (Kap. 2) und der Begründung seiner Relevanz für die Lehrer*innenbildung (Kap. 3) wird argumentiert, dass die eigenständige Erhebung, Aufbereitung und Analyse von Interaktionen im Kontext von DaZ-Erwerb und Mehrsprachigkeit eine geeignete Lerngelegenheit darstellen,

³ „[W]e can see in the recipient’s response just how s/he understood the prior turn, and we can use this to ground our own analysis of what a speaker meant to be doing by producing that turn“ (Sidnell, 2013: S. 79-80).

⁴ So sieht Sert in der Auseinandersetzung mit audio-visuellen Interaktionsdaten und der Anfertigung einfacher Transkriptionen die Möglichkeit für (angehende) Sprachlehrer*innen für die eigene Professionalisierung und plädiert für ihre Implementierung in die Lehrer*innenbildung (Sert, 2021: S. 260).

um angehende Deutschlehrpersonen für die Interaktionskompetenz mehrsprachiger Personen zu sensibilisieren (Kap. 4). Anhand der Auswertung von studentischen Hausarbeiten, die im Rahmen des im WiSe 2021/2022 online asynchron durchgeführten Seminars *Gesprächsanalyse im Kontext von Erwerb des Deutschen als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit* entstanden sind, werden exemplarisch studentische Konzeptualisierungen von Interaktionskompetenz im DaZ-Kontext rekonstruiert (Kap. 5). Zum Schluss sollen die Ergebnisse diskutiert und Implikationen für die Lehrer*innenausbildung abgeleitet werden (Kap. 6).

2. Interaktionskompetenz als Untersuchungsgegenstand der CA-SLA-Forschung

Es gilt zunächst, den Begriff Interaktionskompetenz näher zu bestimmen, indem er vor dem Hintergrund seiner Genese von den Begriffen *Sprachkompetenz* und *Kommunikationskompetenz* bzw. *kommunikativer Kompetenz* unterschieden wird. Hall & Pekarek Doehler (2011: S. 3-6) führen die Entwicklung des CA-SLA-basierten Konzepts der Interaktionskompetenz zum einen auf den sprachanthropologischen Ansatz von Hymes (1972) und zum anderen auf die ethnomethodologische Konversationsanalyse (Sacks et al., 1974) zurück (vgl. auch Hall, 2018: S. 26-29). Als Reaktion auf Chomskys Konzept der Sprachkompetenz (linguistic competence) als „the speaker-hearer's knowledge of the language“ (Chomsky, 1965: S. 9), führte Hymes den Begriff kommunikative Kompetenz (communicative competence) ein und verstand diesen als „the most general term for the capabilities of a person“ und als „dependent upon both (tacit) knowledge and (ability for) use“ (Hymes, 1972: S. 282, vgl. auch Pekarek Doehler, 2021b: S. 22-24). Neben dem genuin linguistischen Wissen als kognitiver Aspekt, wurden von Hymes soziale, affektive, volitionale Aspekte als – für den Sprachgebrauch und -erwerb – relevante Bestandteile der kommunikativen Kompetenz aufgefasst (Hymes, 1972). Die zweite wichtige konzeptuelle und forschungsmethodologische Grundlage für das Verständnis der Interaktionskompetenz liefert die Konversationsanalyse (Birkner, 2020; Sacks, 1995; Sacks et al., 1974) mit ihrem Interesse an der empirischen Erforschung der in Interaktionen sequenziell produzierten sozialen Ordnung. Während der Sprachanthropologie und der Konversationsanalyse das Interesse an der sozialen Konstruktion von Kompetenz gemeinsam ist, bestehen epistemologische Unterschiede im Hinblick darauf, dass die Erstere die Untersuchung von Varietäten individueller kommunikativer Kompetenzen innerhalb und zwischen verschiedenen Sprechgemeinschaften fokussiert, während die Letztere an der Erforschung universeller Prinzipien interessiert ist (Hall, 2018: S. 28-29).

Kramsch wird als diejenige angesehen, die als erste den Begriff in den SLA-Diskurs einführte (vgl. Hall, 2018: S. 29). In ihrem Aufsatz *From Language Proficiency to Interactional Competence* postuliert sie, dass „the final justification for developing students' proficiency in a foreign language is to make them interactionally competent on the international scene“ (Kramsch, 1986: S. 367). Sie versteht das Ziel gemeinsamer interaktionaler Bestrebungen in L2 Interaktionen in

reducing the uncertainty that each speaker has about the other's intentions, perceptions, and expectation" und "interaction always entails negotiating intended meanings, i.e., adjusting one's speech to the effect one intends to have on the listener. It entails anticipating the listener's response and possible misunderstandings, clarifying one's own and the other's intentions and arriving at the closed possible match between intended, perceived, and anticipated meanings (Kramersch, 1986: S. 367).

Sie kritisiert ferner, dass „the oversimplified view on human interactions taken by the proficiency movement can impair and even prevent the attainment of *true interactional competence* within a cross-cultural framework" (Kramersch, 1986: S. 367; Herv. d. Verf.).⁵

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die *Interaktionskompetenz* im weiteren Sinne auf die Herstellung von Sinn in der sozialen Welt abzielt und sich auf die menschliche Fähigkeit zur gemeinsamen Koordination von Handlungen in Interaktionen mit anderen bezieht (vgl. Hall & Pekarek Doehler, 2011: S. 1-2). Im engeren Sinne umfasst die Interaktionskompetenz

1. Wissen über soziokulturell spezifische Ereignisse, Aktivitäten, Ziele, konventionelle Verhaltensweisen, Rollen etc.;
2. Fähigkeit, kontextspezifische Muster der Organisation von Handlungen und Praktiken zu erkennen und auszuführen (turn taking, sequence organization, etc.);
3. semiotische (prosodische, verbale, nonverbale, paraverbale, sequenzielle) Ressourcen;
4. Fähigkeit, interaktionelle Probleme zu reparieren (vgl. Hall & Pekarek Doehler, 2011: S. 2; Hall, 2018: S. 31).

Demnach beinhaltet die Interaktionskompetenz sowohl eine soziale als auch eine kognitive Komponente (vgl. Hall & Pekarek Doehler, 2011: S. 3) und rekurriert sowohl auf die universelle menschliche Fähigkeit zur Interaktion als auch auf die Fähigkeit zu einem zielgerichteten und kontextspezifischen Gebrauch verschiedener semiotischer Ressourcen in sozialen Interaktionen (Hall, 2018: S. 31-32)⁶. Das Zuschneiden des interaktiven Verhaltens auf den jeweiligen situativen Kontext einerseits und auf die Ko-Interaktant*innen andererseits macht nach Pekarek Doehler den Kern der Interaktionskompetenz aus: „Competences⁷ are situation-based, context-bound, and ‘publicly’ observable practices that are shaped into being in ways to be understood, attended to and accepted by co-participants“ (2018: S. 5). Dieses Verständnis bedeutet auch eine Neukonzeptualisierung des

⁵ Für den historischen Rekurs zum Gebrauch des Begriffs Interaktionskompetenz in der SLA-Forschung siehe Hall (2018: S. 29-32).

⁶ Hall weist darauf hin, dass die Verschmelzung dieser beiden Bedeutungen im Begriff zur Unübersichtlichkeit innerhalb der CA-SLA-Forschung zur Interaktionskompetenz geführt hat, und schlägt stattdessen den Begriff *interactional repertoire* vor, das sie als „dynamic and malleable‘ conventionalized constellations of semiotic resources“ (Hall et al., 2006, S. 232) for taking action“ definiert (Hall, 2018: S. 33). Der Begriff *interaktionale Repertoires* (,interactional repertoires‘), so ihre Argumentation, trage der Multidimensionalität von Ressourcen und Entwicklungsprozessen besser Rechnung (Hall, 2018: S. 25). Da eine kritische Auseinandersetzung mit der Genese, der Reichweite sowie dem epistemologischen und praktischen Wert des Begriffs *interactional repertoire* den Rahmen dieses Artikels sprengen würde, wird in diesem Beitrag der Begriff *Interaktionskompetenz* verwendet.

⁷ Dabei ist nicht ganz klar, warum der Begriff hier im Plural verwendet wird.

Begriffs für die – traditionell eher individuell-kognitivistisch orientierte – Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung:

IC is not simply a cognitive property, enclosed in the mind of the individual, and merely put to use in social interaction; rather, it is the ability to act conjointly with others, and is hence situated, contingent upon the occasions of its use, and emerging from social interaction (Pekarek Doehler, 2021a: S. 419).

In der hier eingenommenen CA-SLA-Perspektive wird unter *interaktionaler Kompetenz* bzw. *Interaktionskompetenz* in einer Zweitsprache die Fähigkeit verstanden, unter Nutzung diverser verbaler, paraverbaler und nonverbaler Ressourcen eine kontext-sensitive und rezipient-designte Talk-in-Interaction zu produzieren (vgl. Pekarek Doehler, 2018: S. 6; 2021b: S. 25). Ferner ist die Entwicklung von der Interaktionskompetenz in der L2 eng mit Veränderungen in Bezug auf die von L2-Sprecher*innen eingesetzten methods⁸ („L2 talk-in-interaction“) verbunden: Vor allem werden die Diversifizierung von Praktiken sowie deren bessere Passung zum situativen Kontext mit einer zunehmenden Effektivität des Sprecher*innenverhaltens in Verbindung gebracht (Hall & Pekarek Doehler, 2011: S. 7; Pekarek Doehler, 2018: S. 6). Konkret wird die Entwicklung der Interaktionskompetenz in einer Zweitsprache an folgenden Aspekten festgemacht: Organisation von Turn-Taking (Pausen beim Sprecher*innenwechsel werden z. B. kürzer oder Überlappungen treten seltener auf), Sequenz-Organisation (z. B. eine angemessene Gesprächseröffnung), Repair-Organisation (z. B. ein zunehmendes Auftreten von selbstinitiierten Selbstreparaturen) und Präferenz-Organisation (z. B. die Lieferung einer Begründung bei der Ablehnung einer Einladung) (Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2015: S. 237-261).

3. Interaktionskompetenz als Thema in der Lehrer*innenbildung

Wie in der Einleitung angerissen, beschäftigt sich die internationale CA-SLA-Forschung zunehmend mit der Frage, wie ihre Erkenntnisse für die Praxis der Sprachvermittlung nutzbar gemacht werden und Eingang in die Lehrer*innenbildung finden können (vgl. Glaser et al., 2019; Kunitz et al., 2021; Markee & Kunitz, 2015). Das Konzept der Interaktionskompetenz und das damit verbundene Verständnis von Fremd- und Zweitsprachenlernen wird in den aktuellen bildungspolitischen Bestimmungen und Curricula für Fremdsprachenunterricht, in der Lehrer*innenbildung und der Unterrichtspraxis noch unzureichend berücksichtigt (vgl. Pekarek Doehler, 2021b: S. 21). Dies gilt in großem Maße auch für den DaFZ-Bereich im deutschsprachigen Diskurs. Ausgehend davon, dass sich die Schüler*innenschaft in deutschen Schulen durch eine zunehmende sprachlich-kulturelle Heterogenität auszeichnet und die Entwicklung von Interaktionskompetenz für L2-Lernende ein relevantes Ziel darstellt (Betz & Huth, 2014; Hoshii & Schumacher, 2021;

⁸ Methods werden dabei definiert als „systematic procedures (of turntaking, opening or closing a story-telling, repairing interactional trouble, etc.) through which participants in an interaction coordinate their actions, accomplish roles and relationships, establish mutual comprehension, and maintain intersubjectivity. These procedures include verbal resources—but also prosodic and embodied resources such as gesture, posture, gaze—that contribute to situated meaning-making and the coherent coordination of mutual actions within social encounters“ (Pekarek Doehler, 2021b: S. 24).

siehe auch die Abstracts zur Tagung *Interaktionskompetenz in DaFZ 2023*⁹ sowie die Beiträge in der *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ*¹⁰), erscheint es lohnenswert, sich mit dem Thema *Interaktionskompetenz im Kontext von DaFZ und Mehrsprachigkeit* im Rahmen der Lehrer*innenbildung zu beschäftigen. „Es hat erstens das Potenzial, den bislang auf das Individuum fokussierten Blick der *Sprachdiagnostik* um eine soziale Komponente zu erweitern, liefert zweitens eine theoretisch und methodisch fundierte Grundlage für die Analyse von Unterrichtsinteraktionen und kann drittens angehende Lehrer*innen dazu anregen, über institutionelle (und außerinstitutionelle) Möglichkeiten der Förderung von Interaktionskompetenz zu reflektieren“ (Skintey, 2023: S. 381)¹¹.

Zwei didaktische Konzepte, die mit ihrem inhaltlichen Fokus und Zielen dem hier präsentierten Vorhaben am nächsten kommen, werden im Folgenden kurz erläutert. Mit *language teacher training for Conversation Analysis-based Interactional Competence Instruction* präsentieren Huth et al. (2019) ein theoretisch fundiertes und empirisch erprobtes Konzept, das folgende drei Schritte umfasst:

1. *Reflection about beliefs*: Aufgreifen von Beliefs von (angehenden) Lehrer*innen in Bezug auf Sprache, Sprachlernen und -lehren und Talk-in-Interaction sowie Reflexion darüber;
2. *Understanding real-time interaction*: Einführung in konversationsanalytische Grundlagen anhand der Arbeit mit Transkripten aus der CA-Literatur;
3. *Understanding learner interaction*: Weitere Arbeit an Transkripten aus L1-, L1-Varietäten und L2-Interaktionen mit Fokus auf Reparaturen (*repairs*) sowie Arbeit an Unterrichtsmaterialien (Huth et al., 2019: 107-115).

Ein zweites Konzept¹² stammt von Sacher (2019), die aufgrund der eigenen Erfahrungen mit der Vermittlung des Themas Unterrichtskommunikation an Masterlehramtsstudierende im Rahmen eines forschungsorientierten Seminars dafür plädiert, die Konversationsanalyse als „hochschuldidaktisches Werkzeug“ einzusetzen, um Studierende im Rahmen des Forschenden Lernens „dazu zu befähigen, für die Entwicklung des eigenen Projektes potenziell relevante Interaktionsphänomene überhaupt erst einmal wahrnehmen¹³ und beschreiben und um gleichzeitig über eigene Vorstellungen von Unterrichtskommunikation ins Gespräch kommen zu können“ (Sacher, 2019: S. 12). Durch die Auseinandersetzung mit Videografien und Transkripten zur Unterrichtsinteraktion, die Einführung in „grundlegende analytische Konzepte der Gesprächsanalyse“ sowie Schreib- und Reflexionsaufgaben könne das Wissen zu Unterrichtskommunikation vertieft und

⁹ https://www.interaktion-dafz.de/?page_id=1667 (zuletzt aufgerufen am 03.11.2023).

¹⁰ <https://journals.uni-marburg.de/ziaf/issue/archive> (zuletzt aufgerufen am 03.11.2023).

¹¹ Für CA-orientierte Programme für die Lehrer*innenbildung siehe Kupetz 2018, 2021; Sacher, 2018a, 2018b, 2019; Sert 2021.

¹² Obwohl das Thema in diesem Konzept aus der hochschuldidaktischen bzw. fächerübergreifenden Perspektive beleuchtet und der Begriff Kompetenz als „kommunikative Kompetenzen“ (5) und „Gesprächs- oder Kommunikationskompetenz“ mit dem gleichzeitigen Hinweis auf seinen Diskussionsbedarf (15) auftaucht, erscheint der entwickelte Ansatz insofern anschlussfähig, als er die Konversationsanalyse mit dem Forschenden Lernen verbindet.

¹³ Hier bezieht sich Sacher auf das von Goodwin (1994) entwickelte Konzept „professional vision“ (2019: S. 5-6).

eine reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Vorstellungen und subjektiven Theorien in Bezug auf Unterrichtskommunikation angestoßen werden (Sacher, 2019: S. 12-14).

Anknüpfend an diese Arbeiten wird im Folgenden dargestellt, wie die Vermittlung des Themas Interaktionskompetenz in DaFZ aus der CA-SLA-Perspektive in der Lehrer*innenausbildung im Format des Forschenden Lernens erfolgen kann.

4. Seminar

Mit dem hier kurz präsentierten Seminarkonzept nach dem Ansatz Forschendes Lernen (vgl. Feindt et al., 2020; Huber, 1970; im DaF/DaZ-Bereich siehe Ohm/Zörner, 2019)¹⁴ zur Vermittlung des Themas Interaktionskompetenz in der Lehrer*innenbildung wurde angestrebt, dass die Studierenden selbständig Fragestellungen im Hinblick auf das DaZ-/DaF-Lernen in und durch Interaktionen oder im Hinblick auf die Gestaltung der Unterrichtsinteraktion im Kontext von Mehrsprachigkeit entwickeln und diesen in den eigenen Projekten nachgehen.

Konkret verfolgte das Seminar folgende Lern- und Qualifikationsziele:

Fachkompetenz:

- Kenntnisse der Modellierung der Interaktionskompetenz im Kontext von DaF/DaZ und deren Entwicklung
- Fähigkeit zur Erfassung der Interaktionskompetenz mehrsprachiger Schüler*innen sowie zur empirischen Analyse von Unterrichtsinteraktion
- Kenntnisse in Bezug auf die Methoden zur Förderung der Interaktionskompetenz und Fähigkeit, anhand der Analysen der Interaktionsdaten Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung bzw. für die Förderung abzuleiten

Methodenkompetenz:

- Planung und Durchführung eines empirischen Forschungsprojekts (Forschungskompetenz)
- Transkription der Interaktionsdaten nach der Transkriptionskonvention GAT-2
- Grundlagen des methodischen Vorgehens der KA-/CA-SLA-Analysen
- Wissenschaftliches Schreiben

Sozialkompetenz:

- Gestaltung von Arbeitsprozessen in Gruppen (vgl. Skintey 2023: S. 383)

In der ersten Sitzung setzten sich die Studierenden anhand der Transkriptarbeit (Transkript 1 „Was nun?“, Zeilen 28 bis 63 (Heller, 2012: S. 227-228) und Transkript 2 „Was nun?“, Zeilen 79 bis 131 (Heller, 2012: S. 217-218)) mit verschiedenen Aspekten der Unterrichtsinteraktion auseinander und wurden danach gebeten, ein One-Minute-Paper zu

¹⁴ Das vorliegende Seminarkonzept stellt eine leicht modifizierte Form des Seminars dar, das ich im WiSe 2021/2022 an der Universität Koblenz-Landau im digital-asynchronen Format durchgeführt habe. Die Zielgruppe waren Bachelorstudierende des Fachs Germanistik (überwiegend Lehramtsstudierende), die im Modul 4 Sprache und Handeln neben dem Seminar eine Vorlesung und eine Übung besuchten.

verfassen. Die Impulsfragen (1. Was waren für mich die zentralen Erkenntnisse, die ich aus der heutigen Seminarsitzung (Transkriptanalyse) mitnehme? 2. (Wozu) Brauchen angehende Lehrer*innen die Kompetenz, Gespräche zu analysieren? 3. Welche Konsequenzen ergeben sich für mein (künftiges) Handeln in mehrsprachigen Lerngruppen?) zielten darauf ab, Einblicke in studierendenseitige Konzeptionen und Überzeugungen in Bezug auf sprachliche Interaktionen, Unterrichtsinteraktion, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung im Deutschunterricht zu gewinnen und daran anzuknüpfen.

Durch die Auseinandersetzung mit der Literatur zu Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit (Ahrenholz, 2014a; 2014b; Geist, 2021), Gesprächskompetenz (Becker-Mrotzek, 2008) und konversationsanalytischen Grundlagen (Sacks et al., 1974) erarbeiteten sich die Studierenden im Laufe der weiteren Sitzungen theoretische Wissensbestände, bevor sie in die Themen und Vorgehensweisen des CA-SLA-Ansatzes (vgl. Pekarek Doehler, 2020; Markee & Kunitz, 2015; Skintey, 2020a; 2020b) eingeführt wurden.

Um die Verknüpfung der Seminarinhalte mit der Lebenswelt herzustellen, wurde das Seminarkonzept im zweiten Durchlauf um die Aufgabe „Gedankenexperiment“ erweitert:

Gedankenexperiment

Nehmen Sie ein Blatt Papier, zeichnen Sie für sich selbst in die Mitte einen Punkt (oder eine Figur) und überlegen Sie, mit wem Sie heute schon gesprochen haben. Zeichnen Sie für jeden Kontakt einen weiteren Punkt, den Sie mit dem ersten Knotenpunkt (also Ihrer Person) verbinden. Auf diese Art und Weise entsteht ein Netz mit Ihnen im Zentrum. Notieren Sie auf den Verbindungslinien, über welche Themen und in welchen Sprachen/Dialekten und sonstigen Varietäten Sie heute/diese Woche mit bestimmten Personen gesprochen haben. Überlegen Sie auch, ob Sie schon einmal in einer von Ihnen in einer bestimmten Situation eher unerwarteten Sprache angesprochen wurden (Tracy, 2008: S. 52).

Im Austausch der Studierenden über die an dem Tag stattgefundenen Interaktionen, verwendeten Sprachen, Sprachvarietäten und Sprachregister wurden sowohl inhaltliche Aspekte (Anzahl der Interaktionen, der Sprachen etc.) als auch methodische Fragen thematisiert (Definition von Interaktionen, zeitliche Grenzen einer Interaktion etc.). Ein zentrales Ziel des Seminars *Gesprächsanalyse im Kontext von Erwerb des Deutschen als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit* bestand darin, dass Studierende im Rahmen der Projektarbeit selbstständig Interaktionsdaten im Kontext von DaFZ und Mehrsprachigkeit erheben, transkribieren und analysieren. Dabei konnten sie zum einen das konversationsanalytische Instrumentarium in der Praxis anwenden und hatten zum anderen die Möglichkeit, mehrsprachigkeitsbezogene Phänomene forschend zu entdecken.

Für die Projektarbeit benötigten die Studierenden eine bis drei Interaktionen, an denen mindestens eine mehrsprachige Person beteiligt ist. Den Studierenden wurde überlassen, ob sie eine alltägliche Konversation oder eine Unterrichtsinteraktion als Erhebungssituation wählen. Dadurch können angehende Lehrer*innen, so wie Sacher es vorschlägt (2018a: S. 24), sowohl die schul-/anwendungsbezogene Perspektive als auch die forschungsbezogene Perspektive (ohne Schulbezug) kennenlernen. Mittels des Leitfadens zur Durchführung einer Projektarbeit wurden Studierende in verschiedene Aspekte

der Datenerhebung, -aufbereitung und -transkription nach dem gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 (GAT 2, Basistranskript)¹⁵ (Selting et al., 2009) eingeführt.

Die Analyse der Transkripte erfolgte in den Projektgruppen in der Orientierung an dem CA-SLA-Ansatz und umfasste die konversationsanalytische Auswertung, die DaZ-/DaF-/mehrsprachigkeitsbezogene Auswertung¹⁶ der Transkripte sowie die Reflexion des Forschungsprozesses.

1. Konversationsanalytische Datenanalyse

Gehen Sie die Transkripte Zeile für Zeile durch (nach dem analytischen Dreischritt):

- 1) Was passiert in der jeweiligen Äußerung bzw. im jeweiligen Sprecherbeitrag? (Sprecher*in A) (z. B. eine Frage wird gestellt, ein Arbeitsauftrag wird gegeben etc.)
- 2) Was passiert in der darauffolgenden Äußerung bzw. im darauffolgenden Sprecherbeitrag? (Sprecher*in B)
- 3) Wie ist die Reaktion der*des Sprecher*in A auf die Äußerung/den Sprecherbeitrag der*des Sprecher*in B? Hinweis: Ein Sprecherbeitrag kann aus mehreren Äußerungen einer*s Sprecher*in bestehen.

2. Datenanalyse mit Fokus auf DaF/DaZ und Mehrsprachigkeit

- Welche Besonderheiten weisen die Sprecherbeiträge (beider Interaktionspartner*innen) auf der linguistischen Ebene auf?
- Gibt es Hinweise auf sprachbedingte Reparaturen?
- Gibt es Hinweise auf Lernprozesse in DaZ? (Nachfragen, Wiederholungen etc.)
- Werden mehrsprachige Ressourcen genutzt?
- Falls Sie longitudinale Daten haben: Gibt es beobachtbare Veränderungen? Worin zeigen sich diese und wie können sie interpretiert werden?

3. Reflexion

- Was sind Ihre Erkenntnisse aus dem Analyseprozess?
- Gab es besondere Herausforderungen?
- Welche Fragen sind offen geblieben?

In einer synchron veranstalteten Online-Sitzung konnten die Seminarteilnehmenden ihre Projekte und deren Ergebnisse kurz vorstellen und anschließend im Plenum diskutieren. Dabei wurden sowohl inhaltliche Erkenntnisse als auch forschungsmethodologische Aspekte reflektiert.

5. Reflexion des Seminarkonzepts anhand studentischer Konzeptualisierungen von Interaktionskompetenz

Während der Erprobung des vorliegenden Seminarkonzepts wurden im Rahmen der aktiven Teilnahme von sieben Forschungsgruppen Projekte durchgeführt und präsentiert.

¹⁵ Zum Kennenlernen hatten die Studierenden die Gelegenheit, an einem Folker-Workshop teilzunehmen. Ferner stellt das online-Tutorial GAT-TO zum Transkribieren von Gesprächsdaten (<https://gato.uni-jena.de/index.html>, zuletzt aufgerufen am 24.08.2022) hierzu eine praktische Hilfe dar.

¹⁶ Hier analytisch getrennt, damit die Studierenden zunächst die Hervorbringung des sozialen Handelns in Interaktionen analysieren und sich erst dann auf die DaF-/DaZ-/mehrsprachigkeitsbezogene Aspekte fokussieren.

Für die Modulprüfung konnten die Studierenden die Daten aus dem eigenen Projekt und/oder aus den Projekten der anderen Gruppe nutzen, um diese unter eigenen Fragestellungen im Rahmen einer Hausarbeit zu analysieren. Anhand der Ausführungen in den Hausarbeiten werden im Folgenden einige Aspekte der Nutzung von GA in der Lehrveranstaltung mit Fokus auf DaF/DaZ in den Blick genommen.

Anders als ursprünglich gedacht, hat es sich als schwierig erwiesen, longitudinale Daten zu erheben, weshalb das Potenzial der CA-SLA als Methode zur Untersuchung der Veränderungen in Bezug auf die Interaktionskompetenz nicht ausgeschöpft werden konnte. Diese – für die*den Studierenden womöglich wichtige – Erkenntnis kann im Rahmen des Forschenden Lernens als lokal generiertes Wissen verstanden werden (vgl. Fichten, 2010: S. 144). Auch der Aspekt der Multimodalität ist in den studentischen Arbeiten weniger präsent, stellt in der aktuellen Forschung jedoch eine wichtige Entwicklung dar (vgl. z. B. Eskildsen, 2021).

In den studentischen Auswertungen der transkribierten Interaktionsdaten zeigt sich, dass die Konzepte *Interaktionskompetenz* und *Sprachkompetenz* häufig gleichgesetzt und anstelle von Reparaturen „Fehler“ und Korrekturen fokussiert werden (vgl. Skintey, 2023, S. 385-386). Ein Beispiel hierfür stellt folgende Aussage dar: „Um eine kommunikative Kompetenz aufbauen zu können, darf eine beeinträchtigende mangelhafte Sprachrichtigkeit nicht toleriert werden“ (S-9, S. 6). Diese wird von der Studierenden anhand der Analyse des folgenden Auszugs aus dem selbst erstellten Transkript mit dem Titel „Eine Abenteuer/Bildergeschichte erzählen“ veranschaulicht:

```

066      u:nd da:nn °h äh also Ich un johanna un han:nah,
067      wir hab schnell gehen balancIERen,
068      und dann wenn es(.) gegANG der floß,
069      wir hab gehen zu SCHA:f,
070 L:   ah ja (.) zu den schafEN,
071 A:   hm_hm °hh und da: an de SCHA::f,
072      hh°°h wie du dann sieht eine schaf siehe wenn ich hab
        geanfasst seine NAsE sie hat gespringen hoch.

```

Abb. 1: (S-9, S. 25)

Um ihre Geschichte abzurunden, fügte sie noch einen Ausflug zu den Schafen hinzu, wobei jedoch ihre Formulierung nicht ganz vollständig war. Sie vergaß bei der Äußerung „zu den Schafen“ den passenden bestimmten Artikel „den“. Dieser Fehler wurde schließlich im nächsten Gesprächsturn von der Lehrerin korrigiert. Die Reparatur vollzog sie mittels einer Wiederholung der Äußerung „zu den Schafen“, in der sie den fehlenden Artikel ergänzte.

Damit handelt es sich hierbei erneut um eine fremdinitiierte Fremdreparatur, da der Fehler sowohl von der Lehrkraft erkannt als auch von ihr korrigiert und berichtigt wurde.

Die Ursache des Fehlers ist allerdings nicht ganz ersichtlich. Er kann zum einen aus Flüchtigkeit entstanden sein, zum anderen aber auch aus fehlendem Sprachwissen. In letzterem Falle war es für Andreea die einfachste Lösung, den Artikel auszulassen. Wahrscheinlich ist der Fehler allerdings eher aus Flüchtigkeit entstanden, da Andreea sich in der gesamten In-

teraktion zumeist bemüht, die Nomen auch mit einem Artikel zu versehen, auch wenn dieser nicht immer der richtige ist. Es kann allerdings auch nicht vollständig ausgeschlossen werden, dass der Fehler auf unvollständigem Wissen beruht, da Andreeas Äußerungen in vielen Bereichen noch grammatikalische Defizite aufweisen. (S-9, S. 13-14)

Es zeigt sich, dass in der Analyse der transkribierten Interaktion, weniger der Interaktionsverlauf selbst, sondern die grammatischen Fehler in den Beiträgen der L2-Lernenden und die Fehlerkorrektur durch die Lehrperson fokussiert werden. Im einführenden theoretischen Teil schreibt die Studierende:

Korrekturen und Reparaturen können allerdings nicht nur mittels der Selbst- und Fremdkorrektur von unterschiedlichen Interaktionspartnern/-partnerinnen ausgeführt werden, sondern auch von unterschiedlichen Interaktionspartnern/-partnerinnen initiiert werden und demnach selbstinitiiert oder fremdinitiiert sein (S-9, S. 5).

Diese Gleichsetzung von Reparaturen und Fehlerkorrekturen kann einerseits dem aus dem Englischen unglücklich übersetzten Inventar in der früheren konversationsanalytischen Literatur selbst geschuldet sein (vgl. z. B. Desgranges, 1990; Selting, 1987). Andererseits wird auf die fremdsprachendidaktischen Literatur Bezug genommen, in der den Bereichen Fehleranalyse und Fehlerdidaktik eine wichtige Rolle zukommt (z. B. auf die Arbeiten von Ciepielewska (2010) und Kleppin (2010)).

Was auf jeden Fall deutlich wird, ist die Dominanz der Normativität gegenüber der Deskription: Der normative Blick der – künftigen – Lehrperson analysiert den Sprachgebrauch vor der Folie der sprachlichen Korrektheit, anstatt zunächst mit dem analytisch-deskriptiven Blick zu schauen, was in der Interaktion passiert. Gerade hier zeigt sich das Potenzial des Forschendes Lernens in der Lehrer*innenbildung. Durch den unkritischen Umgang mit älterer konversationsanalytischer Literatur und die Rezeption der auf die kommunikative Kompetenz als Unterrichtsziel ausgerichteten fremdsprachendidaktischen Literatur kommt es zur Überlagerung der beiden Konzepte *Interaktionskompetenz* und *Sprachkompetenz*. Inwiefern die explizite Thematisierung dieser Problematik hilfreich gewesen wäre, um falschen Konzeptbildungen vorzubeugen, wäre noch zu diskutieren bzw. durch die praktische Umsetzung zu überprüfen.

Dennoch ist es erfreulich, dass in den studentischen Arbeiten auch selbstreflektierende Elemente deutlich werden:

Vor Beginn dieser Hausarbeit war mir der Gedanke bekannt, dass produzierte Fehler eine Korrektur, die möglichst umgehend vorgenommen wird, erfordert, da die niedrige zeitliche Distanz für eine bessere Verinnerlichung sorgt. Durch die Auseinandersetzung mit dieser Thematik habe ich jedoch gelernt, welchen immensen Einfluss Fehlerkorrekturen auf die Lernenden haben und dass beispielsweise der Zeitpunkt einer Fehlerkorrektur entscheidend darüber ist, wie der Lernende die Korrektur aufnimmt. Dadurch wurde ich dafür sensibilisiert, dass trotz einer positiven Intention hinter einer Korrektur das Empfinden der Empfänger negativ ausfallen kann. Daher ist es von hoher Bedeutung Gestiken, Mimiken, Hinweise und sprachliche Anmerkungen situationsbedingt anzupassen. Besonders neu und lehrreich ist die Tatsache, dass im DaF-Unterricht eine Fehlertoleranz seitens der Lehrkraft aufgebaut werden muss (S-11, S. 18).

Auch wenn die Sensibilisierung für die lernendenseitige Interaktionskompetenz in DaFZ hier als „Fehlertoleranz“ aufgefasst wird, können solche Selbstreflexionen auf Entwicklungsprozesse im Kompetenzerwerb der Studierenden hindeuten.

Des Weiteren ist die Bemühung um ein gemeinsames Verständnis zentraler Konzepte nicht nur in der Lehrer*innenprofessionalisierung, sondern auch in der L2-Forschung von Belang (vgl. Pekarek Doehler, 2021b: S. 21). Huth et al. schlagen vor, (angehende) Lehrer*innen im ersten Schritt zur Reflexion über eigene *Beliefs* in Bezug auf die Konstrukte *Sprache* und *Gespräch* anzuregen (Huth et al., 2019: S. 107-109). Ferner können angeleitete Analysen von Interaktionsdaten helfen, angehende Lehrpersonen für die Relevanz des Auseinanderhaltens von „notions of proficiency and competence from notions of correctness and target-likeness“ zu sensibilisieren (Huth et al., 2019: S. 111).

Angesichts einer guten Erkenntnisbasis aus der KA- und der CA-SLA-Forschung kann Reparaturen (Bauer, 2020) ein besonderes Potenzial für die Behandlung des Themas Interaktionskompetenz in der Lehrer*innenbildung zugesprochen werden (vgl. Huth et al., 2019: S. 114–115). Gleichzeitig erscheint es wichtig, die Studierenden darauf aufmerksam zu machen, dass Reparaturen mit Korrekturen nicht gleichzusetzen sind. So wäre es zu überlegen, bereits in der Einführung in die GA anstelle des Transkripts einer Unterrichtsinteraktion das einer Alltagsinteraktion ohne explizite Sprachlernende zu nehmen, um zu zeigen, dass Reparaturen auch in den Interaktionen jenseits der Mehrsprachigkeit vorkommen. Zu betonen wäre hier, dass sich die Reparaturen darauf beziehen, was aus der Sicht der Interaktant*innen als reparaturwürdig erscheint.

Pekarek Doehler plädiert für „[i]ntegrating IC and the related understanding of L2 learning into teacher training and curriculum design“ und sieht darin „an indispensable basis for bridging the gap between research and practice“ und einen Weg, „to raise teachers’ awareness for IC and how it can be observed in social interaction“ (Pekarek Doehler, 2021b: S. 29). Die eigenständige Erhebung und Analyse authentischer Sprachdaten aus den DaFZ- und Mehrsprachigkeitskontexten in Alltag oder Schule ermöglicht den Lehrer*innenstudierenden Einblicke in die Spezifika von Talk-in-Interaktion und in den Forschungsprozess der Angewandten Linguistik und der Deutsch-/DaFZ-Didaktik (vgl. auch Pekarek Doehler, 2021a: S. 420; Sacher, 2018a: S. 24-25). Im Hinblick auf die Frage, ob es den Studierenden im Rahmen des hier präsentierten Lehrveranstaltungsformats gelungen ist, fachliche Wissensbestände um das Konzept *Interaktionskompetenz* in DaFZ sowie um sprachlernförderliche Gelegenheiten innerhalb und außerhalb der Unterrichtsinteraktion zu konstruieren, zeigt sich die Notwendigkeit weiterer konzeptueller Überlegungen in Bezug auf die hochschuldidaktische Vermittlung des Themas Interaktion und DaFZ und weiterer wissenschaftlicher Diskussionen.

6. Diskussion und Ausblick

Mit dem hier präsentierten Konzept wurde eine Lerngelegenheit im Sinne des Ansatzes Forschendes Lernen präsentiert, das Thema Interaktionskompetenz in DaFZ im Rahmen der Lehrer*innenbildung zu vermitteln, die sowohl den Erkenntnissen der aktuellen Fremdsprachen- und Zweitspracherwerbsforschung als auch der Forderung nach der Entwicklung einer forschenden Haltung bei angehenden Deutschlehrer*innen Rechnung trägt.

Es zeigt sich, dass sich die Seminarteilnehmenden in der Regel relativ zügig in die Grundlagen der methodischen Vorgehensweise der Konversationsanalyse (Datenerhebung, -aufbereitung und -transkription, Ausführung von Turn-für-Turn-Analysen etc.) einarbeiten konnten. Bei der Konzeptualisierung von Interaktionskompetenz orientieren sich die Studierenden jedoch in erster Linie an der sprachlichen Korrektheit und der Nähe zur (schriftlichen) Zielsprache (vgl. auch Huth et al., 2019: S. 111; Sacher, 2019: S. 12)¹⁷.

Um die Frage zu beantworten, inwiefern es den Studierenden mit dem gewählten Seminar tatsächlich gelingt, die erworbenen Wissensbestände um die Interaktionskompetenz in das fach- und fachdidaktische Wissen zu integrieren und auf die spätere Unterrichtspraxis im Kontext von DaFZ und Mehrsprachigkeit zu transferieren, würde es sich anbieten, neben den Hausarbeiten als eine spezifische Textsorte mit einer klar definierten Zielsetzung (Leistungsnachweis) auch weitere Daten zu erheben, welche umfassendere Einblicke in die Genese und Entwicklung des Konzepts Interaktionskompetenz und der benachbarten Konzepte ermöglichen würden. Ein möglicher Zugang hierfür könnte die Videografie von Studierendeninteraktionen sein (vgl. Stövesand in diesem Heft).

7. Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2012). Methodische Verfahren der Zweitspracherwerbsforschung – zur Einführung. In Ahrenholz, Bernt (Hg.), *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 1-26.
- ___ (2014a). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In Ahrenholz & Oomen-Welke (Hg.), S. 3-16.
- ___ (2014b). Mündliche Produktionen. In Ahrenholz & Oomen-Welke (Hg.), S. 173-188.
- Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hg.) (2014). *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bauer, Angelika (2020). Reparaturen. In Birkner et al. (Hg.), S. 331-414.
- Becker-Mrotzek, Michael (2008). Gesprächskompetenz vermitteln und ermitteln: Gute Aufgaben im Bereich Sprechen und Zuhören. In Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde & Köller, Olaf (Hg.), *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 50-77.
- Betz, Emma & Huth, Thorsten (2014). Beyond grammar: Teaching interaction in the German language classroom. In *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 47(2), S. 140-163. <https://doi.org/10.1111/tger.10167>
- Birkner, Karin (2020). Grundlegendes. In Birkner et al. (Hg.), S. 3-31.
- Birkner, Karin; Auer, Peter; Bauer, Angelika & Kotthoff, Helga (Hg.) (2020). *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts: Cambridge/Massachusetts Institute of Technology.

¹⁷ Sacher stellt fest, dass von den Studierenden „häufig vorschnell monokausale Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge angenommen werden, die sich in zu entwickelnden Forschungsfragen widerspiegeln (etwa „Wie kann man mit Schüler*innen-Äußerungen des Typs X umgehen?“ oder „Wie wirkt sich die Sitzordnung auf die Verteilung von Aufmerksamkeit aus?“) (2018a: S. 23).

- Ciepielewska, Luzia (2010). Mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht. In *Lingwistyka Stosowana* 2, S. 83-92.
- Desgranges, Ilka (1990). *Korrektur und Spracherwerb. Selbst- und Fremdkorrekturen in Gesprächen zwischen Deutsch und ausländischen Kindern*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Eskildsen, Søren Wind (2021). Embodiment, semantics and social action: The case of object-transfer in L2 classroom interaction. In *Frontiers in Communication* 6, S. 1-19. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.660674>
- Feindt, Andreas; Fichten, Wolfgang; Klewin, Gabriele; Weyland, Ulrike & Winkel, Jens (2020). Forschendes Lernen im universitären Lehramtsstudium. Ein Positionspapier des Verbunds schulbezogener Praxisforschung. In *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* 2(1), S. 1-10. <https://doi.org/10.4119/pflb-3555>
- GAT-TO – Das Online-Tutorial zum Transkribieren von Gesprächsdaten. <https://gat-to.uni-jena.de/index.html> (zuletzt aufgerufen am 24.08.2022).
- Geist, Barbara (2021). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. In Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie & Heine, Antje (Hg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: J. B. Metzler, S. 77-87.
- Glaser, Karen; Kupetz, Maxi & You, Hie-Jung (2019). Embracing social interaction in the L2 classroom: perspectives for language teacher education – an introduction. In *Classroom Discourse* 10(1), S. 1-9. <https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1571260>
- Goodwin, Charles (1994). Professional Vision. In *American Anthropologist* 96(3), S. 606-633. <https://www.jstor.org/stable/682303>
- Hall, Joan Kelly (2018). From L2 interactional competence to L2 interactional repertoires: reconceptualising the objects of L2 learning. In *Classroom Discourse* 9(1), S. 25-39. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1433050>
- Hall, Joan Kelly; Cheng, An & Carlson, Matthew (2006). Reconceptualizing Multicompetence as Theory of Language Knowledge. In *Applied Linguistics* 27, S. 220-240. <https://doi.org/10.1093/applin/aml013>
- Hall, Joan Kelly & Pekarek Doehler, Simona (2011). L2 Interactional Competence and Development. In Hall, Joan Kelly; Hellermann, John & Pekarek Doehler, Simona (Hg.), *L2 Interactional Competence and Development*. Bristol u. a.: Multilingual Matters, S. 1-15.
- Heller, Vivien (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht: Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hoshii, Makiko & Schumacher, Nicole (2021). Interaktionale Kompetenz als Lernziel für Lernende und Lehrende des Deutschen als Fremdsprache. Einblicke in kollaboratives Lernen per Videokonferenz. In *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DAFZ* 1 (1), S. 13-34. <https://doi.org/10.17192/ziaf.2021.1.8416>
- Huber, Ludwig (1970). Forschendes Lernen. Bericht und Diskussion über ein hochschuldidaktisches Prinzip. In *Neue Sammlung* 10(3), S. 227-244.

- Huth, Thorsten; Betz, Emma & Taleghani-Nikazm, Carmen (2019). Rethinking language teacher training: steps for making talk-in-interaction research accessible to practitioners. In *Classroom Discourse* 10(1), S. 99-122.
<https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1570529>
- Hymes, Dell (1972). On communicative competence. In Pride, John B. & Holmes, Janet (Hg.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, S. 269-293.
- Kleppin, Karin (2010). Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. Berlin/ New York: Walter de Gruyter. S. 1060-1072.
- Kramsch, Claire (1986). From language proficiency to interactional competence. In *The Modern Language Journal* 70(4), S. 366-372. <https://doi.org/10.2307/326815>
- Kunitz, Silvia; Markee, Numa & Sert, Olcay (Hg.) (2021). *Classroom-based Conversation Analytic Research. Theoretical and Applied Perspectives on Pedagogy*. Cham: Springer Nature.
- Kupetz, Maxi (2018). Gesprächsanalytische Unterrichtsforschung als Möglichkeit einer kasuistischen Lehrer*innenbildung im Bereich sprachsensibler Fachunterricht. In Rohde et al. (Hg.), S. 49-67.
- (2021). Kulturreflexivität im Lehramtsstudium? – Konversationsanalyse als Zugang zur Durchführung und Analyse von Fallarbeit. In *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 1(1), S. 137-142.
<https://doi.org/10.17192/ziarf.2021.1.8422>
- Markee, Numa & Kunitz, Silvia (2015). CA-for-SLA studies of classroom interaction: Quo vadis? In Markee, Numa (Hg.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Hoboken/ New Jersey: John Wiley & Sons, S. 425-439.
- Ohm, Udo & Zörner, Anika (2019). Gelegenheiten Forschenden Lernens im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache im Praxissemester. Theoretische Modellierung und empirische Analysen auf der Basis narrativer Interviews. In *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*.
<https://doi.org/10.4119/hlz-2450>
- Pekarek Doehler, Simona (2018). Elaborations on L2 interactional competence: the development of L2 grammar-for-interaction. In *Classroom Discourse* 9(1), S. 3-24.
<https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1437759>
- (2020). Conversation analysis and second language acquisition: CASLA. In Chapelle, Carol A. (Hg.), *The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. West Sussex: John Wiley & Sons, S. 283-285.
- (2021a). L2 Interactional Competence and L2 Education. In: Kunitz et al (Hg.), S. 417-424.
- (2021b). Toward a Coherent Understanding of L2 Interactional Competence: Epistemologies of Language Learning and Teaching. In Kunitz et al. (Hg.), S. 19-33.
- Pekarek Doehler, Simona & Pochon-Berger, Evelyne (2015). The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. In Cadierno, Teresa &

- Eskildsen, Søren (Hg.), *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*. Berlin: De Gruyter Mouton, S. 233-268.
- Rohde, Andreas; Hofmann, Judith; Caruso, Celestine Gilda & Schick, Kim-Sarah (Hg.) (2018). *Sprache im Unterricht – Ansätze, Konzepte und Methoden*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Sacher, Julia (2018a). Theorie- und Praxis-Bezüge in der Lehrer*innenausbildung: Hochschuldidaktische Implikationen. In *Didaktik Deutsch* 23(44), S. 21-26.
- (2018b). Unterrichtskommunikation und -interaktion als Professionalisierungsthemen in der Lehrer*innenausbildung. In Rohde et al. (Hg.), S. 103-118.
- (2019). Hochschuldidaktische Potenziale von Konversations- und Gesprächsanalyse im Kontext Forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)* 2(2), S. 1-19. <https://doi.org/10.4119/hlz-2443>
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. In *Language* 50(4), S. 696-735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Sacks, Harvey (1995): *Lectures on Conversation*. Volumes I & II. Oxford, Cambridge: Blackwell.
- Schegloff, Emanuel A. & Sacks, Harvey (1973). Opening up closings. In: *Semiotica* 8(4), S. 289-327. <https://doi.org/10.1515/semi.1973.8.4.289>
- Selting, Margret (1987). Fremdkorrekturen als Manifestationsformen von Verständigungsproblemen. In: *Postprints der Universität Potsdam* 43, S. 38.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzluft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja & Uhmman, Susanne (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353-402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (zuletzt aufgerufen am 22.07.2022).
- Sert, Olcay (2021). Transforming CA findings into future L2 teaching practices: Challenges and prospects for teacher education. In Kunitz et al. (Hg.), S. 259-279.
- Sert, Olcay; Kunitz, Silvia; Markee, Numa (2018). Editorial. In *Classroom Discourse* 9(1), S. 1-2. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1437953>
- Sidnell, Jack (2013). Basic conversation analytic methods. In Sidnell, Jack & Stivers, Tanya (Hg.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester (UK): Wiley-Blackwell, S. 77-99.
- Skintey, Lesya (2020a). CA und SLA: eine glückliche Ehe? Was kann CA-SLA zur Erforschung des zweitsprachlichen Lernens in natürlichen Interaktionen leisten? In Eisenmann, Maria & Steinbock, Jeanine (Hg.), *Sprache, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung?* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 271-289.
- (2020b). *Zweitspracherwerb im Kindergarten aus der Community-of-Practice-Perspektive: Ressourcen, Praktiken, Positionierungen*. Münster / New York: Waxmann.

- ___ (2022). Conversation analysis for second language acquisition: Potenziale und Grenzen der Methode zur Erforschung von Interaktionen im Kontext von DaFZ. In *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 2(1), S. 89-104.
<https://doi.org/10.17192/ziaf.2022.2.8514>
- ___ (2023). Forschendes Lernen und Gesprächsanalyse in der Deutschlehrer- und -lehrerinnenausbildung: das Spannungsfeld von Grammatik und Interaktion im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In *Informationen Deutsch als Fremdsprache. Themenheft „Interaktionskompetenz“* 50(4), S. 377-395.
<https://doi.org/10.1515/infodaf-2023-0066>
- Tracy, Rosemarie (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2. Überarb. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Anhang: Transkriptionskonvention GAT-2

[]	Überlappungen und Simultansprechen
°h / h°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2–0.5 Sek. Dauer
°hh / hh°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5–0.8 Sek. Dauer
°hhh / hhh°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.8–1.0 Sek. Dauer
(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2–0.5 Sek. Dauer
(--)	mittlere geschätzte Pause v. ca. 0.5–0.8 Sek. Dauer
(--)	längere geschätzte Pause von ca. 0.8–1.0 Sek. Dauer
(0.5)	gemessene Pausen von ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek. Dauer
(2.0)	(Angabe mit einer Stelle hinter dem Punkt)
((lacht))	para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse
<<lachend>>	Lachpartikeln in der Rede, mit Reichweite
<<erstaunt>>	interpretierende Kommentare mit Reichweite
und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
hm hm ja_a	zweisilbige Signale
()	unverständliche Passage ohne weitere Angaben
(xxx), (xxx xxx)	eine bzw. zwei unverständliche Silben
(solche)	vermuteter Wortlaut
(also/alo)	mögliche Alternativen
((unverständlich, ca. 3 Sek))	unverständliche Passage mit Angabe der Dauer
((...))	Auslassung im Transkript
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente
:	Dehnung, Längung, um ca. 0.2–0.5 Sek.
::	Dehnung, Längung, um ca. 0.5–0.8 Sek.
:::	Dehnung, Längung, um ca. 0.8–1.0 Sek.
akZENT	Fokusakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent
?	hoch steigend

,	mittel steigend
–	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

Über die Autorin

Dr. Lesya Skintey ist Universitätsassistentin am Institut für Germanistik der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Sie studierte Deutsche Philologie an der Universität Tscherniwzi, promovierte zum frühen Zweitspracherwerb an der Universität Bielefeld und war als wissenschaftliche Mitarbeiterin an den Universitäten zu Köln und Koblenz tätig. Im Sommersemester 2023 vertrat sie die W2-Professur für Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache an der Universität Koblenz. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Zweitspracherwerb, Herkunftssprache Ukrainisch, Mehrsprachigkeit, Lehr*innenprofessionalisierung im Bereich DaF*DaZ, Implementierung von Konzepten sprachliche Bildung sowie qualitative Forschungsmethoden.

Korrespondenzadresse: lesya.skintey@uibk.ac.at

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4825-8185>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Lesya-Skintey-2>

Miriam Morek

„Diskurserwerbsförderliche Unterrichtsgespräche führen“. Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Aneignung einer professionellen Kernpraktik durch Gesprächsanalyse und -simulation

Abstract

Unterrichtsgespräche so gestalten zu können, dass sie sowohl gehaltvolle fachliche als auch sprachlich-diskursive Lernprozesse auf Seiten der Schüler*innen ermöglichen, rückt als Bestandteil professioneller Kompetenz von Lehrkräften zunehmend in den Blick. Bisher mangelt es jedoch an entsprechenden Vermittlungskonzepten für die erste Phase der Lehrkräftebildung. Der Beitrag stellt ein Seminarconcept vor, das auf diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln in Unterrichtsinteraktionen fokussiert und dabei gesprächsanalytisches Arbeiten mit dem Core-Practice-Ansatz kombiniert.

Designing classroom discussions so as to enable both substantial subject-related learning and discursive learning on part of the students is increasingly gaining attention as a component of teachers' professional competence. So far, however, there has been a lack of appropriate teaching concepts for the first phase of teacher training. The article presents a seminar concept that focuses on facilitating discourse development in classroom interactions and combines conversation-analytical methods with the approach of core practices in teacher education.

Schlagwörter:

Unterrichtsgespräche, Lehrkräftebildung, Gesprächsanalyse, Diskurserwerbsförderung
Classroom discussions, teacher education, conversation analysis, discourse acquisition

1. Einleitung

Unterrichtsgespräche stellen im schulischen Alltag eine wiederkehrende und häufige Praxis dar, die das berufliche Handeln von Lehrkräften unabhängig von Schulstufe und -fach entscheidend prägt (Paul, 2018: S. 14). Allerdings hat die empirische Unterrichtsforschung sowohl pädagogisch-psychologischer als auch linguistischer Provenienz immer wieder dokumentiert, dass Unterrichtsgespräche meist nach unproduktiven, wenig lernförderlichen Mustern verlaufen (z. B. Howe & Abedin, 2013; Mercer, Wegerif & Major, 2020): Lehrer*innenseitige Fragen und Impulse sind kaum kognitiv-aktivierend und lösen oft nur Kurzantworten von Schüler*innen aus, die auf einzelne Wissens-elemente gerichtet sind (z. B. Ehlich & Rehbein, 1986; Stahns, 2013); Schüler*innen, die Wortbeiträge liefern, werden kaum jemals zu deren Elaboration herausgefordert (Leßmann, 2020; Mo-



rek, 2012: S. 213-214). Dadurch gehen erstens wertvolle (Lern)Gelegenheiten für das gemeinsame Nachdenken im Gespräch und die Vertiefung fachlicher Zusammenhänge verloren, wie sie vor allem durch das Elizitieren stärker ausgebauter Schüler*innenbeiträge mit erklärendem oder argumentativem Charakter erreicht werden könn(t)en (Heller, 2021; Pauli & Reusser, 2015; Winkler, 2017). Zweitens bleibt auch das Potenzial von Unterrichtsgesprächen für die Entwicklung mündlicher Diskursfähigkeiten von Schüler*innen ungenutzt (Heller & Morek, 2015). Das in diesem Beitrag fokussierte Konzept diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche, das das Stellen diskursiver Anforderungen (z. B. Erklären, Argumentieren) in Kombination mit interaktiv-unterstützenden Zuhöreraktivitäten zentral setzt (Heller & Morek, 2015; Morek & Heller, 2021), bietet dazu einen Gegenentwurf (ähnlich z. B. Gröschner, Calcagni, Klaß & Hickethier, 2022; Mercer et al., 2020; Pauli, Zimmermann, Wischgoll, Moser & Reusser, 2022). Damit Unterrichtsgespräche jedoch in der Praxis tatsächlich lern- und sprachförderlich(er) umgesetzt werden, bedarf es der gezielten Professionalisierung.

Bisher jedoch fehlt es insbesondere in der universitären Lehrkräftebildung, wie auch Gegner und Schilcher (2022: S. 155) anmerken, an systematischen Gelegenheiten zum Auf- und Ausbau professioneller Kompetenz im Bereich mündlicher Kommunikation (vgl. aber z. B. Gröschner et al., 2022). Vor diesem Hintergrund präsentiert der vorliegende Beitrag ein Konzept für eine fachdidaktische Lehrveranstaltung, die das diskurserwerbsförderliche Gestalten fachlicher Unterrichtsgespräche zentral setzt. Es wurde für ein Modul im Masterstudium des Lehramts Deutsch/Sprachliche Grundbildung entwickelt und ist fächerübergreifend adaptierbar. Der Grundgedanke des Konzepts besteht darin, die analytisch-reflexive Auseinandersetzung mit Strukturen, Problemen und Potenzialen von Unterrichtsgesprächen mit einem handelnd-erprobenden Zugang zu koppeln. Dazu wird eine transkriptbasierte, gesprächsanalytische und fachdidaktische Herangehensweise mit dem praxisbasierten Professionalisierungsansatz der Core Practices (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009; Fraefel, 2022) kombiniert.

Im Beitrag wird zunächst überblicksartig skizziert, welche Rolle gesprächsanalytischen Zugängen bisher für die Aneignung kommunikationsbezogener Kompetenzen in der Lehrkräftebildung zugeschrieben wird (2.1), inwiefern das diskurserwerbsförderliche Gestalten von Unterrichtsgesprächen einen zentralen Professionalisierungsgegenstand für (angehende) Lehrkräfte darstellt (2.2) und welches Potenzial der Core-Practice-Ansatz für das gezielte Üben unterrichtlicher Gesprächsführung bietet. Ausgehend von dieser theoretischen Grundlegung werden dann Zielsetzungen und der konzeptuelle und didaktisch-methodische Aufbau des Seminars beschrieben und anhand exemplarischer Materialien und Arbeitsergebnisse veranschaulicht. Dabei wird insbesondere aufgezeigt, wie das transkriptbasierte, gesprächsanalytische Arbeiten als methodisches Instrument der Fremd- und Selbstreflexion sowie als Bezugspunkt didaktisierten Probehandelns für die Gestaltung des Seminars leitend ist.

2. Professionalisierung für diskurserwerbsförderliche Unterrichtsgespräche

2.1 Gesprächsanalytische Ansätze in der Lehrkräftebildung

Bisherige Bemühungen, in der ersten Phase der Lehrkräftebildung lernförderliches Führen von Unterrichtsgesprächen zum Gegenstand zu machen, setzen in erster Linie an schulischen Praxisphasen an (Bozbiyık, Sert & Bacanak, 2022; Gröschner et al., 2022; Schwab & Oesterle, 2022; Werner, 2022; Winkler & Seeber, 2020). Dies erscheint deswegen besonders naheliegend, weil der Einsatz im schulischen Praxisfeld ein unmittelbares Erproben kommunikativen Agierens mit Schüler*innen ermöglicht. In der Regel wird dabei entlang zyklischer Modelle gearbeitet (z. B. IMDAT¹, Sert, 2015), die evidenzbasiertes Input zu Unterrichtsinteraktionen mit anschließenden Phasen der Erprobung in Übungs- und Realkontexten sowie (videobasierter) Reflexion verbinden (vgl. auch Dammert & Gasser, 2022; Morek & Heller, 2020).

Daneben wird das forschende Lernen als Zugang vorgeschlagen, um über die rekonstruktiv-kasuistische Auseinandersetzung mit Unterrichtsaufzeichnungen professionelles Wissen und professionelles Wahrnehmen im Bereich von Unterrichtsgesprächen zu erhöhen (z. B. Buttler & Weiser-Zurmühlen, 2019; Kern, 2014; Sacher, 2021, 2022). Während dabei v.a. die „Sensibilisierung“ (Sacher, 2021) bzw. „awareness“ (Schwab, 2014; Körköö, Kyrö-Ämmälä & Turunen, 2022) für typische Probleme und Strukturen von Unterrichtsgesprächen das Ziel ist, steht im Zusammenhang mit Praxisphasen stärker die Anbahnung unterrichtlicher Interaktionskompetenz von Lehrkräften im Sinne eines (praktischen) Könnens (Neuweg, 2014) im Zentrum (vgl. z. B. Werner, 2022).

Insgesamt sind viele der derzeitigen Bemühungen um die Professionalisierung angehender Lehrkräfte für Unterrichtsinteraktionen im Kontext der angewandten Gesprächsforschung verortet. Dem strikt deskriptiven und explorativen Selbstverständnis der klassischen Konversationsanalyse folgend (z. B. Buttler & Weiser-Zurmühlen, 2021; Sacher, 2021), wird dabei i. d. R. eine Analyse- und Reflexionshaltung des „open-ended, unmotivated looking“ (ten Have, 2011) geltend gemacht. Das bedeutet: Durch gezielt offenen angelegte Untersuchungsfragen (z. B. „Was passiert hier?“, Sacher, 2021: S. 88) und mikrostrukturelle Zug-um-Zug-Betrachtung authentischer Gesprächsverläufe soll den Teilnehmer*innen die Möglichkeit gegeben werden, kommunikative Probleme und daraus erwachsende ‚trainables‘ selbst relevant zu setzen (Bozbiyık et al., 2022; Church & Bateman, 2020; Schwab & Oesterle, 2022; Stokoe, 2011). Mit dem Verweis darauf, dass jedes Gespräch und jede Äußerung innerhalb eines Gesprächs stets als kontextualisiert und ko-konstruiert aufzufassen ist, wird dabei die Vorgabe spezifischer Interaktionsstrategien sogar explizit abgelehnt (z. B. Church & Bateman, 2020: S. 653).

Auf der anderen Seite wird übereinstimmend berichtet, dass es (angehenden) Lehrkräften kaum gelingt, rein induktiv in authentischen Daten (z. B. Videos) einschlägige lernrelevante Aspekte wahrzunehmen (Körköö et al., 2022: S. 85; Schwab & Oesterle,

¹ Introducing classroom interactional competence, Microteaching, Dialogic reflection, Actual teaching, Teacher collaboration and critical reflection

2022), die über oberflächennahe Aspekte (z. B. ‚viel Redezeit‘) hinausgehen. Daher seien „guiding frameworks and knowledgeable others“ (Körköö et al., 2022: S. 85) wichtig, um die fokussierte, wissensbasierte professionelle Wahrnehmung zu erhöhen (vgl. auch Schwab & Oesterle, 2022: S. 73). Diesen Überlegungen folgend setzt auch das vorliegende Seminarkonzept deduktiv an, indem es mit diskurserwerbsförderlichem Lehrer*innen-handeln ein forschungsbasiertes, lernförderliches Konzept für die unterrichtliche Gesprächsführung zum Lerngegenstand macht (vgl. 2.2). Damit wird auch dem immer wieder thematisierten Umstand Rechnung getragen, dass Noviz*innen – anstelle einer deskriptiven Selbstbeschränkung auf das Erforschen von Interaktionen – Bedarf äußern nach Orientierungswissen zu umsetzbaren Lösungen und Verhaltensratschlägen (z. B. Church & Bateman, 2023: S. 652; Sacher, 2021: S. 76).

2.2 Diskurserwerbsförderliches Gestalten von Unterrichtsgesprächen

Das Konzept diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche (Heller & Morek, 2015; Morek & Heller, 2021) teilt mit verwandten Konzepten wie den „dialogischen Unterrichtsgesprächen“ (Dammert & Gasser, 2022; Gröschner et al., 2022; Mercer et al., 2020; Pauli et al., 2022) die Annahme, dass vertieftes Lernen in unterrichtlichen Interaktionen vor allem durch das kollaborative Konstruieren, Abwägen und Aushandeln von Wissen in der mündlichen Kommunikation entsteht. Werden Schüler*innen systematisch, z. B. durch „Deep Reasoning Fragen“ (Kobarg & Seidel, 2007), zum Vollzug diskursiver Praktiken wie Erklären oder Argumentieren gebracht, müssen sie fachliche Zusammenhänge versprachlichen und zum Gegenstand des gemeinsamen Nachdenkens machen. Die diskursiven Praktiken stellen dabei Werkzeuge der fachlichen Erkenntniskommunikation dar (Morek & Heller, 2012; Heller, 2021). Sie werden hier verstanden als komplexe Formen sprachlichen Handelns, die global strukturiert sind, also auf Interaktionsebene aus mehreren nacheinander zu vollziehenden Handlungsschritten bestehen und i. d. R. das kohärente Vertexten einzelner Elemente zu einem sog. Äußerungspaket (z. B. einer Erklärung, einem Argument) erfordern. Beispielsweise kann es im Deutschunterricht darum gehen, die Bedeutung einer Metapher („vergilbtes Gefühl“) zu erklären und damit konzeptuelles Wissen zu poetischen Prozessen der Bedeutungsübertragung aufzubauen.

Entscheidend ist nun, dass Schüler*innen für die Partizipation an diskursiven Praktiken über entsprechende diskursive Kompetenzen verfügen müssen (Quasthoff, Heller & Morek, 2021). So müssen sie zum Beispiel erkennen können, welche Fragen oder Impulse nicht lediglich Kurzantworten, sondern ganze Äußerungspakete erfordern (Kontextualisierungskompetenz), und sie müssen eine Erklärung oder ein Argument angemessen inhaltlich aufbauen können (Vertextungskompetenz). Aus der Diskurserwerbsforschung wissen wir, dass Schüler*innen solche diskursiven Kompetenzen in sehr unterschiedlichem Maße mitbringen, diese bis weit in die Adoleszenz hinein erst noch erwerben müssen (ebd.) und dass bestimmte Gesprächsaktivitäten von kompetenten Anderen (z. B. Eltern, Lehrkräfte) ein entscheidender Motor des Erwerbs sind. Diskurserwerbsförderliches Gestalten von Unterrichtsgesprächen setzt dies um und umfasst auf Seiten der Lehrkräfte

vor allem folgende interaktive Aktivitäten: 1) das Stellen diskursiver Anforderungen (mittels sog. globaler Zugzwänge, vgl. 3.3.1), 2) das aktive Zuhören (z. B. verständnissichernde Nachfragen), 3) das Involvieren aller Schüler*innen (z. B. mit initiativem Aufrufen, Morek, Heller & Kinalzik, 2022), 4) den adaptiven Zuschnitt diskursiven Forderns und Unterstützens sowie 5) die fachdidaktisch zielführende Einbettung diskursiver Lerngelegenheiten (Morek & Heller, 2021).

Weil das diskurserwerbsförderliche Gestalten von Unterrichtsgesprächen fach- und lerngegenstandsunabhängig relevant, für weite Phasen des Unterrichtsalltags anwendbar und gemäß der bisherigen Forschung für das fachliche und sprachlich-diskursive Lernen von Schüler*innen dienlich ist (zusammenfassend: Heller & Morek, 2019), kann es als sog. professionelle „Kernpraktik“ (Grossman et al., 2009) des Lehrkräfteberufs begriffen werden (vgl. 2.3). Empirisch zeigt sich allerdings, dass es bislang nur vereinzelt intuitive Anwendung findet und stattdessen wenig produktive Interaktionsmuster (z. B. kleinschrittige Fragen, Kurzantworten) vorherrschen (z. B. Mercer et al., 2020). Das macht diskurserwerbsförderliches Lehrer*innenhandeln zu einem Professionalisierungsgegenstand – auch bereits im Lehramtsstudium.

2.3 Ein praktikenbasierter Ansatz zur Professionalisierung im Bereich Unterrichtsgespräche

Angesichts des hohen Zeit- und Handlungsdrucks und Routinegrads mündlicher Unterrichtskommunikation ist davon auszugehen, dass professionelles Wissen *über* lern- und diskurserwerbsförderliche Muster von Unterrichtsgesprächen nicht ausreicht, um tatsächlich in didaktischen Anforderungssituationen gemäß solcher Muster agieren zu können (Morek & Heller, 2020). Insofern erscheinen vor allem praktikenbasierte Zugänge der Lehrkräfteprofessionalisierung, die bei der handelnden Erprobung, Reflexion und wissenschaftsbasierten Anreicherung lehrkraftspezifischer beruflicher Tätigkeiten ansetzen, für deren Erwerb besonders zielführend.² Mit dem Core-Practice-Ansatz (Grossman et al., 2009; Fraefel, 2022) liegt ein solcher Zugang vor, der auch bereits nutzbar gemacht wird für das Erlernen kommunikativ zu bewerkstelliger professioneller Kernpraktiken (z. B. ‚Anleiten‘, Kleinknecht, Broß, Prinz-Weiß & Nückles, 2022; ‚Erklären‘, Asen-Molz, Knott & Schilcher, 2022).

² Wenn hier von „Praktiken“ bzw. „Kernpraktiken“ des Lehrberufs die Rede ist, sind verschiedene Tätigkeiten im Rahmen des Lehrens und Lernens gemeint (z. B. ‚Lerngegenstände diagnostizieren‘, ‚Feedback geben‘, ‚Lernziele festlegen‘). Das Führen von Unterrichtsgesprächen wird weithin als eine besonders zentrale Praktik von Lehrkräften erachtet (z. B. Fraefel (2022), Gröschner, Calcagni, Klaß & Hickethier (2022), Lipowsky & Rzejak (2022)). Der Begriff der „diskursiven Praktiken“ hingegen (vgl. 2.2) entstammt nicht der Professionalisierungsforschung, sondern der Linguistik und Wissenssoziologie und bezieht sich auf gesamtgesellschaftlich relevante, wiederkehrende kommunikative Aktivitäten zur Lösung bestimmter kommunikativer Probleme (z. B. Erklären als Verfahren zum Wissenstransfer). Versteht man, wie der vorliegende Beitrag, diskurserwerbsförderliches Lehrer*innenhandeln als Kernpraktik des Lehrberufs, dann gehört das Ermöglichen diskursiver Praktiken in Unterrichtsgesprächen zu den zentralen kommunikativen Praktiken einer Lehrkraft.

Um Noviz*innen Kernpraktiken zugänglich zu machen, gilt es in Anschluss an Grossman et al. (2009), a) geeignete „*Repräsentationen*“ für die zu erlernende Praktik einzusetzen (z. B. Videos, Transkripte, verbale Umschreibungen), b) die komplexen Kernpraktiken in wahrnehm- und erwerbbar Teilhandlungen zu zerlegen („*Dekomposition*“) und c) „*Approximationen*“ zu ermöglichen, d. h. praktische Anwendungs- und Übungssituationen mit reduzierter Komplexität, die in geschütztem Rahmen Raum für Experimentation, Feedback und Reflexion bieten (Schneider & Petko, 2022: S. 98).

Erste, in jüngster Zeit entstandene Interventionsstudien zur Vermittlung und Aneignung kommunikationsbezogener Kernpraktiken durch Lehramtsstudierende (Asen-Molz et al., 2022; Gröschner et al., 2022; Kleinknecht et al., 2022) verweisen auf die Notwendigkeit, die zu erlernende Kernpraktik tatsächlich deduktiv zu repräsentieren und zugleich Gelegenheit für das eigene Erproben und Üben zu geben. Während schulische Realsituationen dabei gerade auf Noviz*innen oft überfordernd wirken und einem Rückfall in intuitive Muster Vorschub leisten (Werner, 2022), scheinen stark vorstrukturierte, komplexitätsreduzierte Anwendungssettings im Modus des Microteachings besonders erfolgsversprechend (Kavanagh & Rainey, 2017; Kleinknecht et al., 2022). Zu betonen ist, dass der handelnd-erprobende Umgang mit Kernpraktiken keineswegs als rezeptologisches Einüben (miss)verstanden werden darf, sondern auf das „Verstehen der Bedeutung von grundlegenden Handlungsformen“ (Fraefel, 2022: S. 18) sowie die „Fähigkeit, sie flexibel in wechselnden Situationen des beruflichen Handelns umzusetzen“ (ebd.) zielt.

Im Folgenden wird ein Seminarkonzept vorgestellt, das ‚diskurserwerbsförderliches Gestalten von Unterrichtsgesprächen‘ als Kernpraktik konzipiert und diese sowohl über die gesprächsanalytische Arbeit mit Transkripten zugänglich macht als auch durch Rollenspiele und deren Reflexion. Das Konzept ist für eine sprachdidaktische Lehrveranstaltung in der Germanistik entwickelt worden, doch aufgrund der fächerübergreifenden Relevanz diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche auf andere (fach)didaktische Seminarkontexte übertragbar.

3. Seminarkonzept zu diskurserwerbsförderlichen Unterrichtsgesprächen

3.1 Verortung und Anlage der Lehrveranstaltung

Das hier beschriebene Seminarkonzept wurde für die im Fach Deutsch/Sprachliche Grundbildung verortete Pflichtveranstaltung „Linguistische Gesprächsanalyse und Kommunikation im Deutschunterricht der Grundschule“ entwickelt. Diese wird an der Universität Duisburg-Essen im Lehramtsstudium für Grundschulen im 3. Master-Fachsemester (d. h. nach Absolvieren des Praxissemesters) belegt. Übergeordnetes Ziel der Lehrveranstaltung ist es, gesprächsanalytische Perspektiven auf Strukturen, Probleme und Potenziale von Unterrichtsinteraktionen zu eröffnen und diese mit (fach)didaktischem Wissen über qualitätsvolle Gespräche im Deutschunterricht zu verknüpfen. Das Seminarkonzept wurde erstmals im WS 2020/21 erprobt und wird seitdem stetig weiterentwickelt.

Das Seminar stellt das Führen diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche als Lerngegenstand ins Zentrum (vgl. 2.2) und verknüpft gesprächsanalytisches Vorgehen

mit professionalisierungsbezogenen Herangehensweisen des Core-Practice-Ansatzes: Die Studierenden setzen sich zum einen im analytisch-reflexiven Modus mit fremdem und eigenem unterrichtlichen Gesprächshandeln auseinander; zum anderen erhalten sie praktische Übungsgelegenheiten zum Planen, Durchführen und Reflektieren diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche. Auf diese Weise soll sowohl konzeptuelles Wissen über die anzueigende Kernpraktik und die diesbezügliche professionelle Wahrnehmung (Sherin, 2001) adressiert als auch praktische Interaktionskompetenz angebahnt werden.

Dem *Core-Practice-Ansatz* folgend kommen als „Repräsentationen“ diskurserwerbsförderlichen Lehrer*innenhandelns Transkripte unterrichtlicher Gesprächssequenzen zum Einsatz; sie dienen der Vergegenständlichung und Sichtbarmachung flüchtiger Strukturen und auch (im Vergleich etwa mit Videos) der Komplexitätsreduktion. Daneben kommen im Sinne der „Dekomposition“ verbale Beschreibungen der einzelnen Komponenten diskurserwerbsförderlichen Lehrer*innenhandelns zum Einsatz. „Approximationen“ an die anzueignende Praktik werden über transkriptbasierte Analyseaufträge sowie den Einsatz von Microteachings ermöglicht: Letztere stellen eine Methode dar, bei der angehende Lehrkräfte kurze Unterrichtssequenzen mit einer kleinen Gruppe von Peers, d. h. unter vereinfachten, didaktisierten Bedingungen durchführen, um dabei bestimmte unterrichtliche Handlungen zu erproben oder einzuüben (Allen & Ryan, 1969; vgl. auch Friedrich, 1994; Kleinknecht et al., 2022), wobei das Microteaching für anschließendes Feedback und Reflexion aufgezeichnet wird. Während klassisch gesprächsanalytische Trainings den Einsatz von Rollenspielen mit dem Verweis auf ihre Artefakt-Gefahr ablehnen (v. a. Stokoe, 2011; vgl. auch Becker-Mrotzek & Brünner, 2002), bilden solche simulierten Hands-On-Erprobungen in der Umsetzung des Core-Practice-Ansatzes ein zentrales Element (z. B. Learning-Cycle von McDonald, Kazemi & Kavanagh, 2013). Sie haben sich nicht nur als sehr wirksam für die Lehrkräftebildung erwiesen (Klinzing, 2002), sondern können auch als reflexiv zu begleitende Arena für die Manifestation „positiv besetzter Zielvorstellungen über kommunikative Prozesse im Unterricht“ fungieren (Friedrich, 1994). Daher wird im Seminar eine solche komplexitätsreduzierte Anwendungssituation für das Gestalten diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche geschaffen.

Das *gesprächsanalytische Arbeiten* (z. B. Heller & Morek, 2016) indes bildet über den gesamten Seminarverlauf hinweg das zentrale epistemische Werkzeug der wissensbasierten und reflexiven Auseinandersetzung mit den Strukturen von Unterrichtsgesprächen. Auf Basis von Transkripten fremden Unterrichts (vgl. 3.2.1 und 3.2.2) wie auch der eigenen Microteachings (3.2.3 und 3.2.4) wird jeweils sequenziell rekonstruiert, also Zugum-Zug nachvollzogen, wie (förderliche und nicht förderliche) unterrichtliche Gesprächsverläufe durch das abwechselnde Zusammenspiel aus Lehrer- und Schüleräußerungen zustande kommen. Besondere Betrachtung erhalten dabei lehrer*innenseitige kommunikative Zugzwänge (z. B. Fragen, Aufforderungen), die jeweils bestimmte gesprächsstrukturelle Folgeerwartungen etablieren und insofern ‚verantwortlich‘ sind für die Art von Schüler*innenreaktionen, die sie nach sich ziehen. Dadurch wird erstens der professionelle Blick der Noviz*innen geschärft für diejenigen sprachlich-interaktiven Aspekte

miss- oder gelingender Unterrichtskommunikation, die normalerweise „seen but unnoticed“ (Garfinkel, 1984: S. 37) bleiben. Zweitens macht ein sequenzanalytisches Vorgehen sichtbar, dass eine Äußerung nie isoliert, sondern immer in ihrer spezifischen situativen und sequenziellen Einbettung ihre interaktive Leistung entfaltet, was ein rezeptologisches Einüben bestimmter Äußerungen als nicht zweckdienlich ausschließt. Insofern schützt die Etablierung einer geschätsanalytischen Haltung auch davor, das Erproben der Kernpraktik ‚diskurserwerbsförderliches Lehrer*innenhandeln‘ als schematisiertes Aufführen vorgegebener Handlungsschritte misszuverstehen.

Unter fachdidaktischen Gesichtspunkten schließlich ist für das Seminarconcept die Einsicht entscheidend, dass generische Qualitätsmerkmale von Unterrichtsgesprächen in der konkreten unterrichtlichen Anwendung stets der fach- und gegenstandsspezifischen Konkretisierung bedürfen (vgl. Hesse & Winkler, 2022; Praetorius, Herrmann, Gerlach, Zülsdorf-Kersting, Heinitz & Nehring, 2020). Daher wird die Auseinandersetzung mit der Kernpraktik ‚Unterrichtsgespräche diskurserwerbsförderlich gestalten‘ im hier vorgestellten Seminar konsequent auf sprach- und literaturdidaktische Lerngegenstände und -ziele bezogen (Morek & Heller, 2023), z. B. durch Datenmaterial aus dem Deutschunterricht sowie die deutschdidaktische Planung der Microteachings (vgl. 3.2.3).

3.2 Aufbau des Seminars

Zum Auftakt des Seminars werden zunächst Vorwissen der Studierenden sowie (auch im Rahmen des Praxissemesters) tradierte Mythen zur Unterrichtskommunikation zusammengetragen; häufig werden dabei Gebote (z. B. ‚Meldekette‘, ‚Gesprächsregeln‘) und Verbote (z. B. ‚kein Lehrerecho‘) vorgebracht sowie eher vage formulierte Zielvorstellungen (z. B. ‚geschickt fragen‘, ‚Interaktion fördern‘, ‚Kinder reden lassen‘,). Die darin zum Ausdruck kommenden professionsbezogenen Überzeugungen bieten einen ersten Reflexionsanlass und den Bezugspunkt für die Weiterarbeit des Seminars, die sich in vier Phasen gliedert (vgl. Abb. 1).

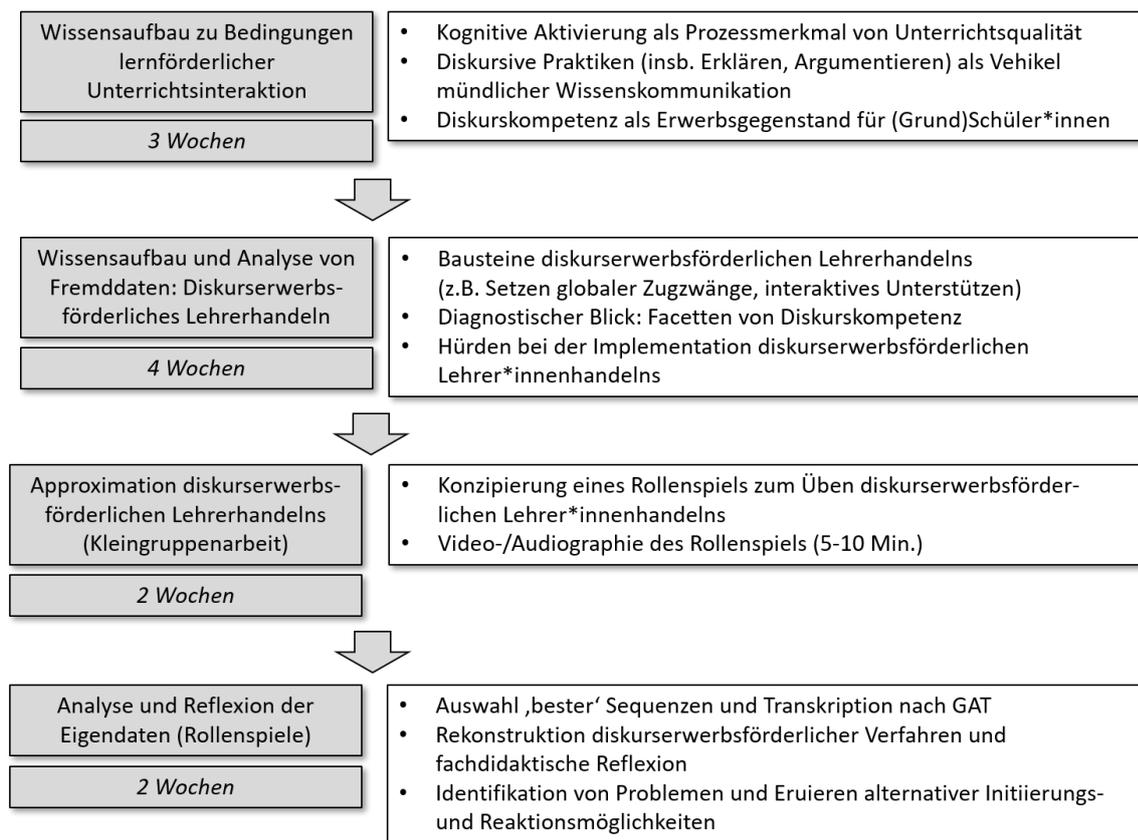


Abb. 1: Seminarsaufbau

3.2.1 Wissensaufbau zu Bedingungen lernförderlicher Unterrichtsinteraktion

In der ersten Seminarphase erarbeiten die Studierenden u. a. mit Erklärvideos und wissenschaftlichen Texten Grundlagenwissen zu Bedingungen lernförderlicher Unterrichtsinteraktionen. Befunde der empirischen Unterrichtsforschung zu Dimensionen von Unterrichtsqualität (Lotz & Lipowsky, 2015) werden anhand zweier Ausschnitte aus dem Rechtschreibunterricht analytisch angewandt und deutschdidaktisch konkretisiert. Das erkenntnisförderliche Moment der aus Bredel und Pieper (2015: S. 22-23 und 52-54) entnommenen Transkripte besteht darin, dass beide Stunden in derselben Schulstufe, zum selben Lerngegenstand (V-Schreibung) und ausgehend von derselben Liste an Beispielwörtern gehalten werden, jedoch von unterschiedlichen Lehrkräften und mit unterschiedlicher fachdidaktischer Qualität. Dies macht den Studierenden die Einsicht greifbar, dass sich (eingeschränkte) Unterrichtsqualität über bestimmte Ausprägungen unterrichtlicher Interaktion realisiert und die Lehrperson durch ihre sprachlichen Äußerungen entscheidend an der Hervorbringung unterrichtlicher Gesprächsverläufe Anteil hat.

Unter Nutzung weiterer Beispiele aus dem Deutschunterricht wird sodann herausgearbeitet, dass kognitives Aktivieren nicht nur mit dem Anregen anspruchsvoller Denkprozesse (z. B. Vergleichen und Kontrastieren, Abwägen und Bewerten von Positionen) zu tun hat (vgl. Fauth & Leuders, 2018), sondern sehr wesentlich auch mit dem Anstoßen diskursiver Praktiken als Vehikel der gemeinsamen Erkenntniskommunikation. Die An-

näherung an die für das Seminar zentralen Konzepte (‚diskursive Praktiken‘, ‚Äußerungspakete‘, ‚globale vs. lokale Zugzwänge‘, ‚Diskurskompetenz‘) erfolgt dabei zunächst induktiv über die Betrachtung zweier Ausschnitte, in denen Anschlusskommunikation über literarische Texte betrieben wird (vgl. Abb. 2).

Transkriptausschnitt 1

001 LEH: was erfahren wir AUßerdem?=
 002 =ü:ber selma und tobi in kapitel EINS; (1.0)
 003 außer dem was wir jetzt schon geNANNT haben;
 004 <<p, all> wie die ELtern heißen und so weiter-> (-)
 005 LEon;
 006 LE: dass sie in die SCHUle gehen,
 007 LEH hm_hm-
 008 wo STEHT das;
 009 LE: äh:m das steht ganz am ANfang, (2.0)
 010 auf seite ELF,=
 011 =erste ZEile, (---)
 012 LEH: lies mal VOR-
 013 LE: ä:hm <<liest vor> am BESTen?
 014 gefiel selma und tobi die SCHUle;>

LEH = Lehrperson; LE = Leon

Transkriptausschnitt 2

001 LEH: was GLAUBT ihr,
 002 warum ha_hat sie so SORge, (.)
 003 dass die anderen sie AUSlachen (.) oder irgendwas sagen-
 (2.0)
 ((...))
 004 KI: ((räuspert sich)) also:: (-) vielleICHT, (.)
 005 die anderen kinder KENnen sie ja auch wie sie ist==
 006 =vielleicht ist sie ja nicht so MUTig oder so:,
 007 und dann DACHten sie:-
 008 dann wird sie das vielleicht nicht SCHAFfen,
 009 also würden die KINder denken-
 010 und das hätte sie vielleicht ein bisschen ANGST gemacht das
 zu sa:gen;

LEH = Lehrperson; KI = Kira

Abb. 2: Sequenzen ohne und mit diskursive/r Lerngelegenheit aus dem Deutschunterricht einer 4. Klasse (Daten: H. Schmalenberg)

In der gemeinsamen sequenziellen Rekonstruktion der beiden Ausschnitte wird kontrastiv herausgearbeitet, wie durch die lehrer*innenseitigen Zugzwänge eine diskursive Lerngelegenheit etabliert wird (Beispiel 2) bzw. ausbleibt (Beispiel 1): Während das Setzen eines sog. lokalen Zugzwangs in Form einer Ergänzungsfrage (*was erfahren wir außerdem?*, Beispiel 1, Z. 1-4) gepaart mit einem inhaltlich eingrenzenden Wink (Z. 2-4) eine Kurzantwort als Folgeäußerung relevant setzt, führt ein sog. globaler Zugzwang – hier: zum Argumentieren (Beispiel 2, Z. 1-3) – zu einem schüler*innenseitigen Äußerungspaket (Z. 4-10). Als gesprächsanalytisches Verfahren zur Aufdeckung der sequenziellen ‚Mechanik‘ von Zugzwängen lernen die Studierenden die „next-turn-proof-procedure“ (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974: S. 729) kennen, die jeweils offenlegt, wie eine Äußerung in ihren kommunikativen Folgeerwartungen von den Beteiligten interpretiert wird: In Beispiel 1 reicht offensichtlich das Nennen einer Einzelinformation („dass sie in die Schule gehen“) mit anschließender Angabe der Textstelle, während in Beispiel 2 ein ausgebauter argumentativer Beitrag folgt, der mit einer Vermutung beginnt („vielleicht“) und mit einer Schlussfolgerung endet („also“). Fachdidaktisch vertiefend wird dann mit Blick auf schüler*innenseitige Lernprozesse herausgearbeitet,

- dass lokale und globale Zugzwänge auch jeweils unterschiedlich hohe fachliche Ansprüche (hier: mit Blick auf Textverstehensprozesse) etablieren: das Auffinden punktuell im Text gegebener Einzelinformationen (Beispiel 1) bzw. das textbasierte Ziehen von Inferenzen zu Affekten von Figuren vor dem Hintergrund des gesamten Handlungsverlaufs (Beispiel 2) (vgl. auch Morek & Heller, 2023),
- dass die Partizipation an diskursiven Praktiken auf Seiten der Schüler*innen diskursive Kompetenzen auf unterschiedlichen Ebenen erfordert (z. B. globale Zugzwänge erkennen, ein Äußerungspaket kohärent aufbauen können, Konjunktivverwendung zum Abwägen), die im Laufe der Schulzeit erst entwickelt und vom Deutschunterricht vermittelt werden müssen (vgl. 2.2).

3.2.2 Wissensaufbau und Analyse: Diskurserwerbsförderliches Lehrer*innenhandeln

Der zweite Seminarblock steht ganz im Lichte des Konstrukts ‚diskurserwerbsförderliches Gestalten von Unterrichtsgesprächen‘, das zunächst deduktiv eingeführt wird unter Bezug auf Befunde der Diskurserwerbs- und linguistischen Unterrichtsforschung (z. B. Heller & Morek, 2015). Im Sinne eines Advance Organizers wird die Dekomposition in fünf Bausteinen diskurserwerbsförderlichen Lehrer*innenhandelns vorangestellt (vgl. Abb. 3).

- Verknüpfung von **fachlichem Lernen** (→ kognitive Aktivierung) mit der **Förderung diskursiver Fähigkeiten** von SuS in fachlichen Unterrichtsgesprächen
- Diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln:
sprachlich-interaktive Verfahren des **Einforderns** von diskursiven Beiträgen (z.B. Argumentieren, Erklären) und **interaktiven Unterstützens** bei der Produktion solcher Beiträge in Unterrichtsgesprächen (Heller & Morek 2015, Morek & Heller 2020; 2021)

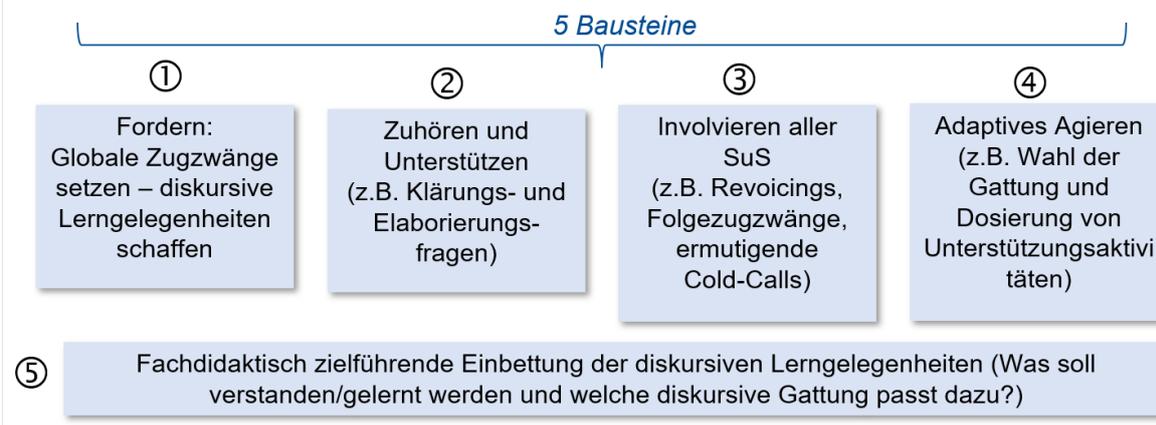


Abb. 3: Bausteine diskurserwerbsförderlichen Gestaltens von Unterrichtsgesprächen

Die einzelnen Komponenten der anzueignenden Kernpraktik werden dann anhand eines längeren Transkripts einer Deutschstunde exemplarisch konkretisiert, in der verschiedene Puppentheaterformen beschrieben und in ihrer Funktionsweise verglichen und erklärt werden (vgl. Morek & Heller, 2021). Leitfragen, die sich jeweils auf die Untersuchung einzelner Aspekte diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche richten, strukturieren dabei den gesprächsanalytischen Blick der Studierenden (vgl. Abb. 4).

Transkriptname	Puppentheater (Stunde: B-F-7)
Inhalt der Aufnahme	Lehrergelenktes Unterrichtsgespräch im Deutschunterricht, Kl. 1, Planung eines gemeinsamen Theaterstücks zu „Die kleine Maus sucht einen Freund“
Gesamtdauer der Aufnahme (MPEG)	26,33 Minuten
Zeitindex / Dauer der Ausschnitte	4,40-17,15 / 12,35 Min.

1	L	DIE kleINE maus=-
2		=sucht einen FREUND.
3		wir haben da gestern schon ein BUCH mit angefangen,
4		aber mir KAM da so der gedANke?
5		da KÖNNte man doch eigentlich auch ein theAterstückchen draus
6		machen;
7		(1.0)
8	(...)	
9	L	<<p> es gibt (.) !MEHR! als eine sorte thEATER.=
10		=KENNST du eigentlich (-) theATER?>
11	Y	ja=a kenn ich;=
12	D	=PUBlikum-
13	L	ja dann (.) BIT[te.
14	D	[theater.
15	X	<<theate:::r>
16	L	PUBlikumtheater kenn ich so !NICH!;
17		aber DENnis vielleicht erzÄHLST du uns ma (.) n [bisschen darüber.

1. Diskursive Gattungen

- Welche diskursiven Gattungen stehen im Vordergrund bzw. werden von der Lehrperson relevantgesetzt?
- (Wie) Hängen diese Praktiken im Beispiel mit dem fachlichen Lernen zusammen?

2. Globale Zugzwänge

- An welchen Stellen setzt die Lehrkraft globale Zugzwänge? Welche kommunikativen Erwartungen werden jeweils dadurch etabliert?
- Wie realisiert die Lehrkraft die Zugzwänge sprachlich formal (z.B. *sprechhandlungsbezeichnende Verben, w-Fragen*)?
- Wird der Zugzwang von der/dem aufgerufenen Schüler*in erkannt und bedient?

3. Interaktive Unterstützung

- Fokus-Sequenz Z. 229-318: Welche zuhörerseitigen Gesprächsaktivitäten re-adressiert die Lehrkraft an Michael?
- Wie helfen diese Michael beim Verferten eines Äußerungspakets? Inwiefern steckt darin Unterstützung für den schülerseitigen Diskurserwerb?

Abb. 4: Leitfragen zur gesprächsanalytischen Rekonstruktion diskurserwerbsförderlichen Lehrer*innenhandelns am Beispiel „Puppentheater“ (zwei Seminarsitzungen)

Bei der Behandlung der Komponente ‚Zuhören und Unterstützen‘ erweist sich die Stopp- bzw. Aufdecktechnik (Stokoe, 2011) als besonders geeignet, um lehrer*innenseitige Reaktionen auf ‚unzulängliche‘ schüler*innenseitige Bearbeitungen globaler Zugzwänge zu fokussieren. Peu à peu wird dazu ein Transkriptausschnitt einer Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion zeilenweise aufgedeckt, wobei jeweils nach den Schüler*innenäußerungen gestoppt und nach lehrer*innenseitigen Reaktionsmöglichkeiten gefragt wird (vgl. Abb. 5). So wird beispielsweise thematisiert, wie Lehrkräfte durch die Zurückgabe des Rederechts an Schüler*innen (hier: mittels refokussierender (Z. 248-250) und elaborierender Zuhörer*innenaktivitäten (Z. 252-253)) Schüler*innen bei der kohärenten Vertextung von Äußerungspaketen helfen können. Mit Hilfe der Aufdecktechnik loten die Studierenden – im Sinne einer Selbstbefragung – das eigene intuitive Reagieren aus, wägen es gegen alternative Fortsetzungsoptionen der Kommiliton*innen ab und gleichen die Vorschläge mit der ‚good practice‘ der Lehrkraft im Beispiel ab. Dabei wird auch sichtbar, dass selbst eine erfahrene Lehrkraft selten ‚perfekt‘, aber doch ‚good enough‘ agiert.

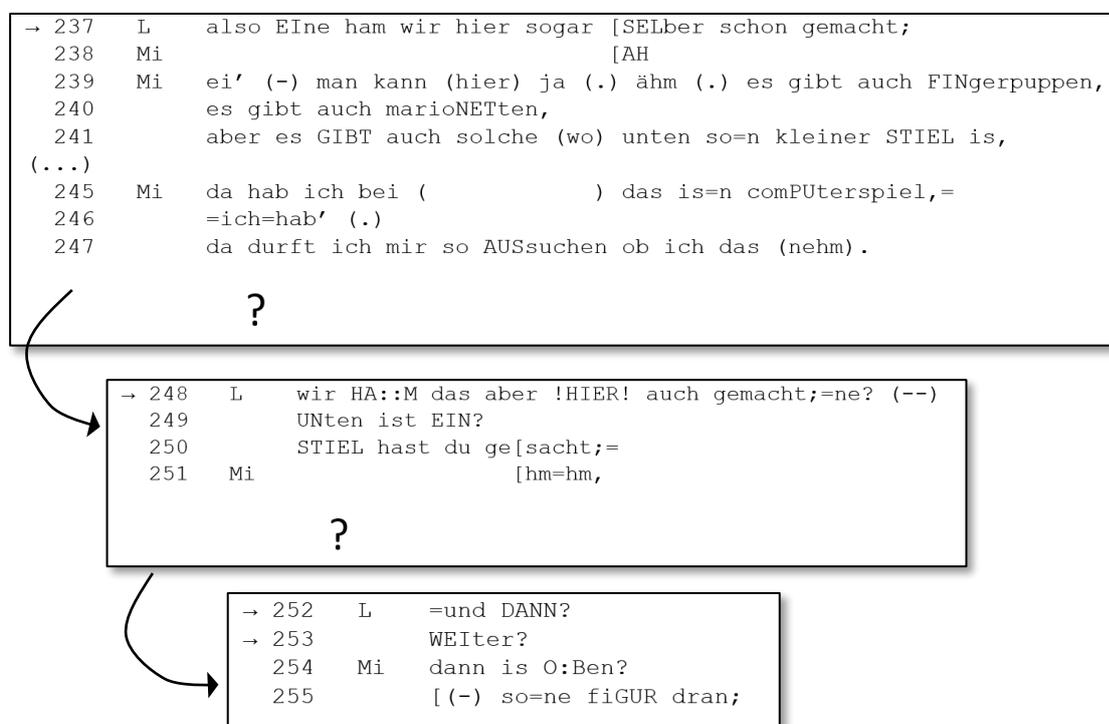


Abb. 5: Sequenzielles Rekonstruieren und Vergleichen verschiedener Fortsetzungsoptionen mittels Aufdeck-Technik

Wiederum auf Basis gezielt ausgewählter Transkripte werden im weiteren Verlauf von Block 2 weitere Komponenten der Kernpraktik ‚diskurserwerbsförderliches Gestalten von Unterrichtsgesprächen‘ herausgearbeitet:

- Lehrkraftseitige Verfahren des „Involvierens“ und „adaptiven Agierens“ mit Blick auf verschiedene Schüler*innen und ihre individuellen sprachlich-diskursiven Voraussetzungen (Morek & Heller, 2021) werden auf Basis eines Ausschnitts erarbei-

tet, in dem eine Lehrkraft in vergleichbaren Interaktionssequenzen mit drei Schüler*innen jeweils unterschiedlich anspruchsvolle globale Zugzwänge setzt (z. B. Beschreiben vs. Erklären) und unterschiedlich stark aus der Zuhörer*innenrolle unterstützt. Mit Blick auf die dafür nötigen diagnostischen Fähigkeiten der Lehrpersonen wird dabei auch untersucht, wie gut es verschiedenen Schüler*innen bereits gelingt, auf den verschiedenen Ebenen von Diskurskompetenz erfolgreich zu partizipieren (z. B. Zugzwänge erkennen, Äußerungspakete vertexten).

- Die Relevanz der Komponente ‚fachdidaktisch zielführende Einbettung diskursiver Lerngelegenheiten‘ (s. Abb. 2) wird mit Hilfe authentischer Ausschnitte aus einem Professionalisierungsprojekt zu diskurserwerbsförderlichem Lehrer*innenhandeln verdeutlicht: Die Ausschnitte zeigen Fälle, in denen eine solche Einbettung gerade noch *nicht* gelingt, sondern Anlässe zum Begründen oder Argumentieren z. B. losgelöst vom eigentlichen Unterrichtsthema etabliert werden. Die proaktive Adressierung möglicher Hürden und/oder unangemessener Verkürzungen bei der unterrichtlichen Implementation diskurserwerbsförderlichen Lehrer*innenhandelns (Heller & Morek, ebd. bildet einen wichtigen Hintergrund für die sich dann anschließende Approximation (s. u.).

Block 2 schließt mit Handlungsempfehlungen, die auf Basis vorgängiger Forschung abgeleitet wurden. Beispielsweise besteht eine Empfehlung darin, das Rederecht im Falle des Nicht-Einlösens eines globalen Zugzwangs an den/die Lernende*n zurückzugeben und mit Zuhöreraktivitäten zu reagieren, die beim Erkennen des Zugzwangs helfen (z. B. „Und begründe mal, warum meinst du das?“) oder beim Vertexten eines Äußerungspakets (z. B. „du meinst den ersten Wortbaustein?“, „und wie gehst du weiter vor?“), wofür eine kompetenzattribuierende Zuhörhaltung nützlich ist („Ich vertraue dir, dass du einen guten Gedanken hast, und möchte ihn richtig verstehen können.“).

3.2.3 Approximationen diskurserwerbsförderlichen Lehrer*innenhandelns (Rollenspiele)

Der dritte Seminarblock richtet sich auf die Approximation diskurserwerbsförderlichen Gestaltens von Unterrichtsgesprächen durch die Studierenden, die jeweils in Form von Microteachings mit Peers realisiert wird. Selbst gewählte Kleingruppen à fünf Teilnehmer*innen haben die Aufgabe, eine kurze Unterrichtssequenz (ca. 10 Minuten) für den Deutschunterricht in der Grundschule diskurserwerbsförderlich zu konzipieren und anschließend in Form eines Rollenspiels zu erproben und zu videographieren. Abbildungen 6 und 7 geben einen exemplarischen Einblick in studentische Planungsergebnisse.

Planung Rollenspiel

Einbettung des Rollenspiels in den Unterrichtskontext:

Die SuS haben letzte Woche begonnen das Buch „Das kleine Wir in der Schule“ im Deutschunterricht gemeinsam mit der Lehrkraft zu lesen. Gemeinsam haben sie bis Doppelseite 16/17 gelesen und im Anschluss über die Gefühle von Lars gesprochen. Die Lehrerin will den Stundeneinstieg auf der einen Seite wiederholend gestalten, dass sie die Traurigkeit erneut aufgreift, aber gleichzeitig einen Übergang schafft um das Buch gemeinsam weiterzulesen.

Gegenstand und Lernziel:

- Gegenstand: Das kleine Wir in der Schule
- Lernziel: Die SuS verknüpfen die bildliche Darstellung einer Bilderbuchseite mit den Gefühlen des Protagonisten „Lars“ und stellen Vermutungen über den weiteren Verlauf des literarischen Textes auf Basis eigener Erfahrungen auf.
- Die behandelnde Buchseite:

**Gegenstand und Lernziel auf diskursive Lerngelegenheit abklopfen:**

Erklären/Beschreiben: Die SuS sollen erklären woran genau sie auf dem Bild erkannt haben, dass Lars traurig ist.

Erklären: Die SuS sollen Vermutungen aufstellen wie die Geschichte weitergehen wird.

Globale Zugzwänge:

1. „Wir haben gerade beim Lesen herausgefunden, dass Lars traurig ist. Schau dir nochmal genau die Buchseite an. Woran genau kannst du erkennen, dass Lars traurig ist? Wie hat der, der die Bilder gemalt hat es geschafft, dass du erkennst, dass Lars traurig ist?“

Abb. 6: Auszüge aus studentischen Planungsdokumenten für die Simulationen

4. Rollenkarten

- ➔ **Kind 1 (Emre):** schwache Kontextualisierungskompetenz, globaler Zugzwang muss wiederholt werden, keine Vertextungskompetenz, keine Markierungskompetenz sehbar.
- ➔ **Kind 2 (Jannik):** kontextualisiert, weniger starke Vertextungskompetenz, gelegentlich „weil“ als Einleitung
- ➔ **Kind 3 (Mia):** Erkennt globalen Zugzwang (Erklären und Begründen), gute Vertextungskompetenz, starke Markierungskompetenz durch „aber“, „weil“, „also“, „dann“, „denn“ „um“
- ➔ **Kind 4 (Laura):** Erkennt globalen Zugzwang (Erklären und Begründen), gute Vertextungskompetenz, Einleitung mit „dann“, Markierungskompetenz: „deswegen“

Rollenbeschreibungen

- Lehrkraft
 - Zugzwänge setzen
 - einzelne SuS zu Äußerungspaketen hinleiten/ unterstützen
- sprachlich schwächeres Kind
 - antwortet in kurzen Sequenzen (Halbsätze), äußert sich eher gehemmt
 - ➔ Zugzwänge die weitere Ausführungen des bereits Gesagten einfordern
- Kind: äußert sich lange und ausschweifend zum Film
 - Geht dabei nicht auf eigentliche Frage ein
 - ➔ Zugzwang, der fokussiert
- Sprachlich kompetentes Kind
 - äußert sich präzise im Äußerungspaket zum Thema/ zur Frage
 - ➔ Zugzwang, welcher kognitiv fordert, thematisch tiefer geht, anspruchsvolle Diskursaktivität erfordert
- Kind ist schüchtern, meldet sich nicht selbstständig
 - ➔ Gezielte Ansprache durch LK, weitere Zugzwänge anschließen

Abb. 7: Auszüge aus studentischen Planungsdokumenten für die Simulationen

Das Planen schließt eine deutschdidaktische Sachanalyse und Festlegung von Lernzielen ein (vgl. ähnlich Werner, 2022), aus der dann zielführende globale Zugzwänge und diskursive Praktiken abgeleitet werden sollen. Die Studierenden greifen dabei auf eine Stundenthematik aus ihrem Praxissemester zurück oder wählen aus zwei vorskizzierten Szenarien samt Materialien (ein grammatikdidaktisches Thema oder textbezogene Anschlusskommunikation). Die Aufgabe schließt außerdem die Anfertigung stichwortar-

tiger Rollenkarten ein, wobei unter den zu spielenden Schüler*innen ein Spektrum unterschiedlicher diskursiver Fähigkeiten vertreten sein soll. Während sich die Regieanweisungen für die zu spielende Lehrkraft aus den im bisherigen Seminarverlauf erarbeiteten Bausteinen für diskurserwerbsförderliches Führen von Unterrichtsgesprächen ergeben, verlangt die Planung der Schüler*innenrollen die Antizipation möglichen schüler*innen-seitigen Agierens. Letzteres erleben die Studierenden erfahrungsgemäß als große Herausforderung, können dabei jedoch sowohl auf die diagnostische Übung aus dem Seminar sowie ihre Erfahrungen mit konkreten Schüler*innen im Praxissemester zurückgreifen.

Die kollaborative Planungsphase erweist sich dabei als wichtiges Lernfeld, weil alle bis dato thematisierten Inhalte nun unter den Vorzeichen des eigenen (Probe)Handelns produktiv gewendet und konkretisiert werden müssen, was zur vertieften Durchdringung zentraler Konzepte (z. B. kognitive Aktivierung, globaler Zugzwang, unterschiedliche diskursive Gattungen) führt. Formatives Feedback durch die Seminarleitung (z. B. zur Sachanalyse des Lerngegenstandes, zur Passung der gewählten diskursiven Gattung/en) sowie eine Checkliste zur Selbstüberprüfung flankieren die Planungsphase (Abb. 8).

<p>„Setzen globaler Zugzwänge“ & „fachliche Einbettung“</p> <p><input type="checkbox"/> Haben Sie selbst das zugrundeliegende fachliche Problem fachlich so gut „im Griff“, dass Sie selbst über Zusammenhänge, Probleme, Widersprüchlichkeiten, Funktionen etc. Bescheid wissen? Haben Sie klar, worauf es ankommt – was also die SuS verstehen/nachvollziehen sollen?</p> <p><input type="checkbox"/> Ist ein lehrerseitiger Zugzwang wirklich global, oder sieht er nur so aus? Erfordert er den Anschluss eines Äußerungspakets (= global) oder ist eine wort- oder satzförmige Antwort erwartbar (= lokal)?</p> <p><input type="checkbox"/> Hat der globale Zugzwang (bzw. dessen Bedienung durch die SuS) eine Funktion für das fachliche Lernen, d.h. wird eine fachlich relevante, lernzielbezogene, ‚knifflige‘ Frage und damit schülerseitiges Verstehen, Nachvollziehen, Abwägen o.ä. angeregt? (→ kognitive Aktivierung)</p> <p><input type="checkbox"/> Fordern Sie (auch) die diskursiven Gattungen Erklären und/oder Argumentieren ein?</p> <p>„Involvieren“ und „interaktives Unterstützen“</p> <p><input type="checkbox"/> Nutzen Sie involvierende Verfahren? Setzen Sie diese tatsächlich auf ermutigende, zutruende Weise ein?</p> <p><input type="checkbox"/> Sind die (bei einigen SuS angeworfenen) interaktiven Unterstützungsverfahren angemessen eingesetzt, sodass weder zu viel noch zu wenig geholfen wird? Sind sie aus einer zutruenden, verstehen-wollenden Zuhörhaltung heraus formuliert?</p> <p><input type="checkbox"/> Passen die Nachfragen (z.B. klärende Fragen, Einwände, Elaborierungsfragen) zu der jeweils aktuell relevanten diskursiven Gattung?</p>
--

Abb. 8: Checkliste ‚diskurserwerbsförderliches Lehrkräftehandeln‘

An die Anfertigung der Planungsskizzen schließt sich die Simulation der geplanten Interaktionssequenzen in Form von Rollenspielen an (ohne Publikum), die zugleich videografiert werden (z. B. mittels Handy). Ein Skript kann bei Bedarf verwendet werden, doch soll frei gesprochen statt vorgelesen werden.

3.2.4 Analyse und Reflexion der Rollenspiele

Nach der Aufzeichnung der Simulationen hat jede Kleingruppe die Aufgabe, einen aus ihrer Sicht am besten gelungenen Part von ca. zwei Minuten Dauer auszuwählen und nach gesprächsanalytischen Standards zu transkribieren (Selting, Auer, Barth-Weingarten, Bergmann, Bergmann, Birkner, Couper-Kuhlen, Deppermann, Gilles, Günthner, Hartung, Kern, Mertzlufft, Meyer, Morek, Oberzaucher, Peters, Quasthoff, Schütte, Stukenbrock & Uhmann, 2009; Morek, 2022). Die Entscheidung für einen spezifischen Ausschnitt erfordert die Einnahme einer distanzierenden Perspektive auf die Eigendaten sowie eine kritische Überprüfung, in welcher Hinsicht die Bausteine diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche bereits besonders gut umgesetzt wurden. Die Transkripte ermöglichen dabei den mikroskopischen Blick auf das sprachlich-interaktive Zustandekommen der Gesprächsverläufe (z. B. einschließlich Pausen, Intonation) und den Austausch mit allen Kleingruppen über die entstandenen Ergebnisse, ohne dabei den schützenden Rahmen aufzuheben (der für das manchmal etwas ungelenke Spielen kindlicher Interaktant*innen unbedingt nötig ist).

Abb. 9 zeigt exemplarisch einen – hier zu Darstellungszwecken annotierten – Ausschnitt eines entstandenen Transkripts.

01	LEH	JENny;	} Involvieren, impliziter globaler Zug- zwang zum Argumentieren
02		was meinst DU.=	
03		=ist ilvi ÄNGSTlich,=	
04		=oder MUTig,=	
05		=oder irgendwie was ganz ANderes;	
06		(1.8)	
07	JEN	hm::, ((schluckt)) die hat ANGST:	} Interaktive Unterstützung: Explizieren des argumentativen Zugzwangs
08	LEH	erKLÄR uns doch mal==	
09		=woran du das geMERKT hast;	
10		(2.0)	
11	JEN	hm:,	
12		die GEHT ja nich in die Höhle==	
13		=obwohl das IHre puppe is; (---)	
14		da TRAUt sie sich aber nich==	
15		=und sie bleibt einfach STEhn,=	
16		=und (.) sie guCKt ja auch so GANZ ÄNGstlich.	
17	LEH	SARah==	} Globaler Folgezugzwang: Aufrecht- erhalten des Argumentierens
18		=du schüttelst den KOPF;	
19		erzähl mal waRUM-	
20		was denkst DU,	
21	SAR	!ALSO! ich find ilvi eigentlich VOLL mutig- (.)	
22		wei:l.	
23		sie MÖCHte zwar nicht in die höhle,	
24		°h aber als wicki SCHREIT==	

Abb. 9: Auszug aus einem Transkript einer Simulation (SoSe 2022)

Die transkriptbasierte „Manöverkritik“ der Simulationen erfolgt in einem zweischrittigen Verfahren: zunächst als Peer-Feedback im Austausch von 2-3 Kleingruppen untereinander, dann für ausgewählte Transkripte gemeinsam mit der gesamten Seminargruppe im Plenum. Es wird mit Fokus auf das Agieren der Lehrkräfte in den Simulationen jeweils einerseits Gelungenes fokussiert, andererseits auch Fragliches inklusive entsprechender Überlegungen für alternative Gestaltungsmöglichkeiten. Wiederum strukturieren Leitfragen den Blick auf die Daten:

- (Wo) Findet sich ein globaler Zugzwang? Ist die kommunikative Erwartung („Äußerungspaket der Gattung XY“) für SuS eindeutig erkennbar?
- Wird (bei Nicht-Erfüllung der diskursiven Anforderungen!) interaktive Unterstützung für das betreffende Kind angeboten (z. B. Nachfragen, verständnissichernde Aktivitäten)?
- Finden sich Verfahren des Involvierens, um nicht partizipierende SuS einzubinden?
- Sind die globalen Zugzwänge kognitiv aktivierend und fachlich sinnvoll? Bieten sie mit Blick auf den fokussierten Lerngegenstand hinreichend ‚Futter‘ zum Nachdenken und/oder zur sprachlichen Entfaltung gedanklicher Zusammenhänge?

Mit Blick auf das in Abb. 9 gezeigte Transkript kann z. B. festgestellt werden, dass LEH erfolgreich einen globalen Zugzwang (konkret: zum Argumentieren) setzt (Z. 2-5), der zunächst implizit ist, aber mit der Äußerung „erKLÄR uns doch mal woran du das erkannt hast“ (Z. 8-9) expliziert wird, sodass ein schüler*innenseitiges Äußerungspaket folgt (Z. 11-16), das Gründe für die Figurencharakterisierung entfaltet. Die detaillierten linguistischen Transkripte eröffnen auch den Blick auf die wichtige Rolle subtiler Merkmale der mündlichen Kommunikation: Beispielsweise erzeugt der Fokusakzent in der Frage „was denkst DU,“ (Z. 20) den involvierenden Charakter der Äußerung: Unterstrichen wird, dass während des Zusammentragens unterschiedlicher Positionen nun die Meinung einer bestimmten Schülerin von Interesse ist.

Die gemeinsame analytische Auseinandersetzung mit ausgewählten Transkripten kann also, wie oben angedeutet, gut gelungene Aspekte der Approximationen aufzeigen; zum anderen können dadurch auch etwaige Fehlverständnisse adressiert werden, wie sie in den Rollenspielen zum Teil manifest werden. Abb. 10 illustriert einen solchen Fall aus einem Rollenspiel, in dem es um die sprachlichen Charakteristika von Rezepten geht.

```

36  LA:  GENAU- Das haben WIR ja schon festgestellt; ABer schaut nochmal
      auf die VERben; (.)
37      JULIA hast du VIElleicht noch eine IDEe?
38  S4:  ähm (-- )
39  LA:  wir sind ja jetzt bei den VERben-
→ 40      beSCHREIB mal welche du genau siehst; (-- )
41  S4:  ähm (---) äh SCHNEIden, (.)
42  LA:  SEHR schön;

```

Abb. 10: Beispiel für vermeintlichen globalen Zugzwang aus einem Rollenspiel

Die Äußerung „beSCHREIB mal welche du genau siehst;“ (Z. 40) stellt einen für Aneignungsprozesse von diskurserwerbsförderlichem Lehrer*innenhandeln typischen Fall eines pseudo-globalen-Zugzwangs dar: Zwar scheint das sprechhandlungsbezeichnende Verb die diskursive Praktik des Beschreibens anzuzielen, doch etabliert die Lehrkraft durch die eingebettete Ergänzungsfrage als einzige mögliche Fortsetzungsoption das *Benennen* der im Rezept vorzufindenden Verben. Dass somit kein globaler, sondern nur ein lokaler Zugzwang gesetzt wird, spiegelt sich auch in der wortförmigen Schülerantwort („äh SCHNEIDen,“ Z. 4) und deren positiver Evaluation durch die Lehrkraft („SEHR schön“, Z. 42).

Solche noviz*innenenseitigen Annäherungen an diskurserwerbsförderliches Lehrer*innenhandeln und die darin zum Ausdruck kommenden Verkürzungen oder (unbewussten) Reproduktionen wenig erwerbsförderlicher Interaktionsmuster werden im Seminar zum Anlass genommen, zentrale Konzepte („globaler Zugzwang“, „diskursive Praktiken“) noch einmal zu vertiefen und anhand konkreter Stellen im Gespräch – in Zeitlupe – nach alternativen, lernförderlichen Initiations- und Reaktionsmöglichkeiten zu suchen (z. B. „Vergleiche mal die Verben in den beiden Rezepten und beschreibe: Was für Verben sind das und gibt es Unterschiede zwischen beiden Rezepten?“).

Die letzte Phase des Seminars schließt mit der Aufgabe, sich ein bis zwei konkrete Vorsätze für das Gestalten von Unterrichtsgesprächen zu notieren, die in unterrichtlichen Realsituationen (z. B. Referendariat) angezielt werden. Dabei zeigt sich im Unterschied zu Seminarbeginn (vgl. 3.2.1), dass die Teilnehmenden gezielt auf gesprächsanalytische Konzepte und interaktive Mechanismen rekurrieren (z. B. „globale Zugzwänge setzen und den SuS zutrauen“, „angepasst an einzelne SuS Hilfestellungen wie Nachfragen“, „Kinder versuchen, kognitiv zu aktivieren“, „keine Angst vor Verben wie *erklären* und *begründen*“).

Studierende, die ihre Prüfungsleistung in Anschluss an das Seminar absolvieren, haben die Gelegenheit, sich im Rahmen einer schriftlichen Hausarbeit forschend mit spezifischen Fragen oder einzelnen Aspekten diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche auseinanderzusetzen. Dabei sind verschiedene Ausrichtungen (z. B. diagnostischer Blick auf diskursive Schüler*innenbeiträge, Analyse lehrpersonenseitiger Zuhörer*innenaktivitäten) und Datengrundlagen möglich (z. B. Transkripte aus der Seminargruppe, Videographien aus dem Praxissemester, Metaportal unterrichtsvideos.net).

4. Fazit

Insgesamt ist das Führen von Unterrichtsgesprächen als dezidierter Lerngegenstand der (universitären) Lehrkräftebildung bisher ein erstaunlich blinder Fleck – und das, obwohl ein nicht unbeträchtlicher Teil des unterrichtlichen Alltags darin besteht, dass Lehrkräfte Gespräche über Lerngegenstände initiieren und moderieren (vgl. Paul, 2018).

Mit dem hier vorgestellten Seminarkonzept liegt ein Vorschlag vor, wie das Gestalten von lern- bzw. diskurserwerbsförderlichen Unterrichtsgesprächen (Heller & Morek, 2015) im Rahmen (fach)didaktischer Lehrveranstaltungen zum zentralen Thema ge-

macht, fachdidaktisch konkretisiert und mit Befunden zu Merkmalen von Unterrichtsqualität in Beziehung gesetzt werden kann. Das ursprünglich für einen deutschdidaktischen Kontext und den Primarbereich entwickelte Seminarkonzept ist somit adaptierbar auch für andere Fächer und Schulstufen.

Im Unterschied zu bisherigen, primär im Modus des forschenden Lernens angelegten Konzepten zur Thematisierung von Unterrichtskommunikation (z. B. Buttlar & Weiser-Zurmühlen, 2019; Sacher, 2021; Schwab & Oesterle, 2022) setzt das hier vorgestellte Konzept darauf, die gesprächsanalytische, mikrostrukturelle und sequenzielle Untersuchung von transkribierten Unterrichtsausschnitten mit fokussierten Gelegenheiten zum Erproben unterrichtlichen Gesprächshandelns zu koppeln. Die Verbindung von Gesprächsanalyse mit dem Core-Practice-Ansatz (Grossman et al., 2009; Gröschner et al., 2022) zielt darauf, die jeweils bei beiden Zugängen bestehenden Grundprobleme wechselseitig zu beheben: Rein explorativ angelegtes, gesprächsanalytisches Vorgehen führt, wie bisherige Versuche zeigen (z. B. Church & Bateman, 2020; Schwab & Oesterle, 2022), zu einer wenig fokussierten, überfordernden und aus Studierendensicht nur eingeschränkt berufspraktisch anschlussfähigen Suchbewegung. Die sehr gezielte Vermittlung von Kernpraktiken sieht sich demgegenüber immer der Gefahr ausgesetzt, als rezeptologische Übernahme vorgegebener Handlungen missverstanden zu werden (z. B. Fraefel, 2022), was insbesondere bei einem kontextuell und interaktiv so dynamischen Unterfangen wie dem Führen von Unterrichtsgesprächen (Morek & Heller, 2020) zu nicht tragfähigen Fehlvorstellungen führen kann. Dieser Problematik kann die methodisierte Auseinandersetzung mit interaktiven und diskursiven Ablaufstrukturen von Unterrichtsgesprächen, so ist zu hoffen, systematisch entgegenwirken.

Inwiefern Seminarkonzepte wie das hier skizzierte sich tatsächlich als wirksam erweisen für den Ausbau unterrichtlicher Interaktionskompetenz angehender Lehrkräfte (hier: im Bereich diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche), wird nur im Rahmen von Evaluationsstudien beantwortet werden können. Insofern diskurserwerbsförderliches Lehrer*innenhandeln als komplexes Konstrukt im Medium der Mündlichkeit nicht ohne weiteres messbar ist (vgl. Morek et al., 2022), ergibt sich hier zukünftig noch großer Forschungsbedarf. Erste Einsichten aus der bisherigen Seminararbeit insbesondere im Zusammenhang mit den Simulationen (vgl. 3.2.3) lassen erahnen, dass die Umsetzung diskurserwerbsförderlicher Unterrichtssituationen auf Basis vorgängiger gesprächsanalytischer und fachdidaktischer Grundlegung nicht allen Studierenden gleichermaßen gelingt. Wenn jedoch die vielfach beschriebenen und weit verbreiteten unproduktiven Muster (vgl. 1) unterrichtlicher Interaktion zumindest ein Stück weit aufgebrochen werden könnten, so wäre dies zumindest ein kleiner Schritt nach vorne.

5. Literatur

- Allen, Dwight & Ryan, Kevin (1969). *Microteaching*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Asen-Molz, Katharina; Knott, Christina & Schilcher, Anita (2022). Erklären als Core Practice. Über die Förderung von Erklärkompetenz angehender Lehrkräfte. In *journal für lehrerInnenbildung*, 3(22), S. 30–43. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-02>
- Becker-Mrotzek, Michael & Brünner, Gisela (2002). Simulation authentischer Fälle (SAF). In Brünner, Gisela; Fiehler, Reinhard & Kindt, Walther (Hrsg.), *Angewandte Diskursforschung*. Mannheim: Verl. für Gesprächsforschung, S. 72–80.
- Boelmann, Jan (Hrsg.). (2016). *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik: Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren*. (1. Auflage). Schneider Hohengehren.
- Bozbiyik, Merve; Sert, Olcay & Bacanak, Kadriye Dilek (2022). VEO-integrated IMDAT in Pre-service Language Teacher Education: A Focus on Change in Teacher Questioning Practices. In Seedhouse (Hrsg.), S. 97–116.
- Bredel, Ursula & Pieper, Irene (2015). *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: Schöningh.
- Buttlar, Ann-Christin & Weiser-Zurmühlen, Kristin (2019). (Fach-)Unterricht untersuchen und (fach-)didaktisch reflektieren. In *Professionalisierung im Fach: Rekonstruktion von Prozessen forschenden Lernens in der fachdidaktischen Lehramtsausbildung* 2(2), S. 20–37. <https://doi.org/10.4119/hlz-2446>
- Church, Amelia & Bateman, Amanda (2020). Conversation analytic role-play method (CARM) for early childhood teacher education. In *Teacher Development*5(24), S. 652–668. <http://doi.org/10.1080/13664530.2020.1820371>
- Dammert, Yvonne & Gasser, Luciano (2022). Literarisch-dialogische Unterrichtsgespräche begleiten lernen. Ein videobasiertes Coachingprogramm für Lehrpersonen. In: Heins et al. (Hrsg.), S. 299–326.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: G. Narr.
- Fauth, Benjamin & Leuders, Timo (2018). *Kognitive Aktivierung im Unterricht*. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung.
- Fraefel, Urban (2022). Mittels Kernpraktiken zu professionellem Unterrichten. In *journal für lehrerInnenbildung* 3(22), S. 16–29. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-01>
- Friedrich, Georg (1994). Begründungshandlungen in echter und simulierter Unterrichtskommunikation. In Bliesener, Thomas & Brons-Albert, Ruth (Hrsg.), *Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91–103.
- Garfinkel, Harold (1984). *Studies in Ethnomethodology*. Oxford: Polity Press.
- Gegner, Christian & Schilcher, Anita (2022). Mündliche Performanz im Lehramtsstudium: eine Übungslücke? Zur Notwendigkeit stimm- und sprechpraktischer Übungsanteile im Lehramtsstudium. In Heins et al. (Hrsg.), S. 151–181.
- Gröschner, Alexander; Calcagni, Elisa; Klaß, Susi & Hickethier, Florentine (2022). Dialogische Unterrichtsgespräche als Core Practices? Lernen im Learning to Teach-Lab: Science. In *journal für lehrerInnenbildung*: 3(22), S. 44–57
<http://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-03>

- Grossman, Pam; Hammerness, Karen & McDonald, Morva (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. In *Teachers and Teaching*, 15(2), 273-289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Have, Paul ten (2011). *Doing Conversation Analysis*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Heins, Jochen; Kleinschmidt-Schinke, Katrin; Wieser, Dorothee & Wiesner, Esther (Hrsg.) (2022). *Üben. Theoretische und empirische Perspektiven in der Deutschdidaktik*. Bochum: Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik.
- Heller, Vivien (2021). Die sprachlich-diskursive Darstellung komplexer Zusammenhänge im Fach: Vertextungsverfahren des Erklärens und Argumentierens. In Quasthoff, Uta; Heller, Vivien & Morek, Miriam (Hrsg.), S. 303–346.
- Heller, Vivien & Morek, Miriam (2015). Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. In *Leseforum.ch*(3). <http://www.leseforum.ch/>
- ___ (2016). Gesprächsanalyse. Mikroanalytische Beschreibung sprachlicher Interaktion in Bildungs- und Lernzusammenhängen. In Boelmann (Hrsg.), S. 223-246
- ___ (2019). Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. In *Didaktik Deutsch*. 46(24), S. 102–121.
- ___ (2022). Abschlussbericht zum Projekt „Sprachbildung interaktiv“. Teilprojekt von „Gemeinsam Ganztag“ (Leitung: Institut für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund). Manuskript.
- Hesse, Florian & Winkler, Iris (2022). Fachliche Qualität im Literaturunterricht. In *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik 2*. <http://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9605>
- Howe, Christine & Abedin, Manzoorul (2013). Classroom dialogue. A systematic review across four decades of research. In *Cambridge Journal of Education* 3(43), S. 325–356. <http://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>
- Kavanagh, Sarah Schneider & Rainey, Emily C. (2017). Learning to Support Adolescent Literacy: Teacher Educator Pedagogy and Novice Teacher Take Up in Secondary English Language Arts Teacher Preparation. In *American Educational Research Journal* 5(54), S. 904–937. <http://doi.org/10.3102/0002831217710423>
- Kern, Friederike (2014). Die Unterrichtssequenz Parallelogramme I – „Was ist hier der Fall“ aus gesprächsanalytischer Sicht. In Pieper et al. (Hrsg.), S. 109–122.
- Kleinknecht, Marc; Broß, Imke; Prinz-Weiß, Anja & Nückles, Matthias (2022). „Ich kann Schüler*innen beim Erschließen von Fachtexten anleiten“. Ein Training zum Erlernen einer Kernpraktik. In *Journal für LehrerInnenbildung* 3(22), S. 74–85.
- Klinzing, Hans Gerhard (2002). Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. In *Zeitschrift für Pädagogik* 2(48), S. 194–214. <http://doi.org/10.25656/01:3829>
- Kobarg, Mareike & Seidel, Tina (2007). Prozessorientierte Lernbegleitung - Videoanalysen im Physikunterricht der Sekundarstufe I. In *Unterrichtswissenschaft* 2(35), S. 148-168. <http://doi.org/10.25656/01:5490>

- Körköö, Minna, Kyrö-Ämmälä, Outi & Turunen, Tuija (2022). VEO as Part of Reflective Practice in the Primary Teacher Education Programme in Finland. In P. Seedhouse (Hrsg.), S. 83-96.
- Leßmann, Ann-Christin (2020). *Unterrichtsinteraktion in der Grundschule. Sequenzielle Analysen zur Ko-Konstruktion von Angemessenheit zwischen Lehrenden und Lernenden*. Tübingen: Stauffenburg.
- Lipowsky, Frank & Rzejak, Daniela (2022). Unterrichtsgespräche erfolgreich führen. Eine zentrale Kernpraktik von Lehrkräften. In *Journal für LehrerInnenbildung* 3(22), S. 58–73. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-04>
- McDonald, Morva; Kazemi, Elham & Schneider Kavanagh, Sarah (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education. In *Journal of Teacher Education* 5(64), S. 378–386. <http://doi.org/10.1177/0022487113493807>
- Mercer, Neil; Wegerif, Rupert & Major, Louis (Hrsg.) (2020). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. London: Routledge.
- Morek, Miriam (2012). *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg.
- ___ (2022). Gesprächsanalytische Transkription. In Beißwenger, Michael; Lemnitzer, Lothar & Müller-Spitzer, Carolin (Hrsg.), *Forschen in der Linguistik. Eine Methodeneinführung für das Germanistik-Studium*. Paderborn: UTB; Verlag Wilhelm Fink, S. 391-407.
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 1(57), S. 67–101. <http://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- ___ (2020). Überlegungen zur Professionalisierung für unterrichtliche Gesprächsführung - (Wie) Können Lehrkräfte diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln lernen? In Schmidt, Friederike & Schindler, Kirsten (Hrsg.), S. 227-243.
- ___ (2021). Individualisierter Zuschnitt diskursiver Anforderung und Unterstützung: Feinnetuning diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns in der Unterrichtsinteraktion. In Quasthoff, Uta; Heller, Vivien & Morek, Miriam (Hrsg.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht*. Berlin: de Gruyter, S. 381–424.
- ___ (2023). Diskursive Praktiken der Verständigung über Textverstehen. Anforderungen und Lernpotenziale von Anschlusskommunikation über literarische Texte im Deutschunterricht. In Preußner, Ulrike & Lingnau, Beate (Hrsg.), *Anschluss- und Begleitkommunikation zu literarischen Texten*. Bochum: Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik, S. 138–159.
- Morek, Miriam; Heller, Vivien & Kinalzik, Noelle (2022). Engaging ‘silent’ students in classroom discussions: a micro-analytic view on teachers’ embodied enactments of cold-calling practices. In *Language and Education*, S. 1–19. <http://doi.org/10.1080/09500782.2022.2155474>
- Neuweg, Georg Hans (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In Terhart, Ewald (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 583–614.

- Paul, Ingwer (2018). *Lehrkunst. Wie aus Gesprächsteilnehmern Lehrer werden*. Bielefeld: Aisthesis.
- Pauli, Christiane; Zimmermann, Matthias; Wischgoll, Anke; Moser, Miriam & Reusser, Kurt (2022). Klassengespräche im Fachunterricht lernförderlich gestalten lernen. In *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik 2*. <http://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9614>
- Pauli, Christine & Reusser, Kurt (2015). Discursive Cultures of Learning in (Everyday) Mathematics Teaching: A Video-Based Study on Mathematics Teaching in German and Swiss Classrooms. In Resnick, Lauren B.; Asterhan, Christa S. C. & Clarke, Sherice N. (Hrsg.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*. Washington DC: American Educational Research Association, S. 181–193.
- Pieper, Irene; Frei, Peter; Hauenschild, Katrin & Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.) (2014). *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Praetorius, Anna-Katharina; Herrmann, Christian; Gerlach, Erin; Zülsdorf-Kersting, Meik; Heinitz, Benjamin & Nehring, Andreas (2020). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. In *Unterrichtswissenschaft 3*(48), S. 409–446. <http://doi.org/10.1007/s42010-020-00082-8>
- Quasthoff, Uta; Heller, Vivien & Morek, Miriam (Hrsg.) (2021). *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen* (1. Aufl.). Berlin: De Gruyter.
- Sacher, Julia (2021). „wirklich jede Äußerung [ist] bedeutungsvoll“. Zur gesprächsanalytisch fundierten Professionalisierung angehender Lehrpersonen. In Kunz, Alexa M.; Mey, Günter; Raab, Jürgen & Albrecht, Felix (Hrsg.), *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven*. Weinheim: Beltz, S. 73–98.
- ___ (2022). „irgendwie so diese beginnwörter“ – Transkriptbasiertes Üben im Modus der Sprachreflexion. In Heins, Jochen; Kleinschmidt-Schinke, Katrin; Wieser, Dorothee & Wiesner, Esther (Hrsg.), S. 269–298.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In *Language 4*(50), S. 696–735.
- Schmidt, Friederike & Schindler, Kirsten. (Hrsg.). (2020). *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b16771>
- Schneider, Jürgen & Petko, Dominik (2022). Digitale Möglichkeiten zur Förderung von Core Practices in der Lehrpersonenbildung. In *Zeitschrift für LehrerInnenbildung 3*(22), S. 96–109. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-07>
- Schwab, Götz (2014), LID – Lehrerprofessionalisierung im Diskurs. Eine Pilotstudie zur gesprächsanalytischen Beratung von Englischlehrkräften in der Realschule. In Pieper et al. (Hrsg.), S. 89–105.
- Schwab, Götz & Oesterle, Mareike (2022). Integrating VEO in Foreign Language Teacher Education in Germany. In Seedhouse (Hrsg.), S. 65–82.
- Seedhouse, Paul (Hrsg.) (2022). *Video Enhanced Observation for Language Teaching. Reflection and Professional Development*. London: Bloomsbury.

- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friedrike; Mertzlufft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; AOberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja & Uhmann, Susanne (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353–402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>
- Sert, Olcay (2015). *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Sherin, Miriam Gamoran (2001). Developing a Professional Vision of Classroom Events. In Scott Nelson, Barbara & Warfield, Janet E. (Hrsg.), *Beyond Classical Pedagogy. Teaching Elementary School Mathematics*. Hoboken: Taylor and Francis, S. 75–93.
- Stahns, Ruven (2013). *Kognitive Aktivierung im Grammatikunterricht. Videoanalysen zum Deutschunterricht* (1. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Stokoe, Elizabeth (2011). Simulated interaction and communication skills training: The ‘Conversation-Analytic Role-Play Method’. In Antaki, Charles (Hrsg.), *Applied Conversational Analysis. Intervention and Change in Institutional Talk*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, S. 119–139.
- Werner, Sibylle. (2022). Moderierende Lehrer*innenhandlungen im Gespräch Kann man das üben? In Heins et al. (Hrsg.), S. 227245.
- Winkler, Iris (2017). Potenzial zu kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht. Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsforschung. In *Didaktik Deutsch*, 43(22), S. 78–97 <http://doi.org/10.25656/01:16157>
- Winkler, Iris & Seeber, Anna (2020). Facetten literaturdidaktischer bei Deutschstudierenden vor und nach dem Praxissemester. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit videobasierter Lernbegleitung. In *Didaktik Deutsch* 49(25), S. 23–49.

Über die Autorin

Prof.‘ Dr.‘ Miriam Morek, Professorin für germanistische Sprachdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Geisteswissenschaften. Lehr- und Forschungsinteressen: Erwerb und Förderung mündlicher Kompetenzen, sprachliches und fachliches Lernen in Unterrichtsinteraktionen, Professionalisierung von Lehrkräften, inklusiver Deutschunterricht.

Korrespondenzadresse: miriam.morek@uni-due.de

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1286-436X>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Miriam-Morek>

Nina Gregori

Wirkungspotenziale von Unterrichtsinteraktion eruieren – zum Einsatz der Interaktionsanalyse in der berufspraktischen Ausbildung

Abstract

Im Beitrag wird der Einsatz der Interaktionsanalyse im Studienbereich der Berufspraktischen Studien diskutiert. Es wird dargelegt, wie ein interaktionsanalytisches Vorgehen eingesetzt werden kann, um den Professionalisierungsprozess angehender Lehrpersonen zu unterstützen. Ausgehend von den Zielsetzungen der Studierenden werden *Good-Practice*-Fälle ausgewählt und analysiert, um daraus empirisch basiert Wirkungspotenziale vom Unterrichtshandeln der Studierenden zu eruieren.

The article discusses the use of interaction analysis in the field of professional practice studies. It is shown how an interaction analysis approach can be used to support the professionalization process of preservice teachers. Based on the students' objectives, good practice cases will be selected and analyzed, in order to elicit empirically based potential effects of the students' teaching activities.

Schlagwörter:

Interaktionsanalyse, Lehrpersonenhandeln, Professionalisierung, Wirkungspotenziale, Angewandte Gesprächsforschung

Interaction analysis, teacher action, professionalization, impact potentials, applied conversation analysis

1. Einleitung

Unterrichtskommunikation besitzt sowohl in der Ausbildung wie auch im späteren beruflichen Alltag von Lehrpersonen einen essenziellen Stellenwert. In der einphasigen Lehrpersonenausbildung der Schweiz¹ kommt ihr meist schon in den ersten Semestern eine konkrete berufspraktische Bedeutung zu. Obwohl Unterrichtsinteraktion fächerübergreifend relevant ist, beschäftigten sich indes lange Zeit vorwiegend die Sprachdidaktik bzw. Linguistik (u. a. Becker-Mrotzek & Vogt, 2009; Ehlich, 1981; Sinclair & Coulthard, 1975) sowie die Soziologie (Mehan, 1979) mit ihrer Analyse. Dies hat sich in den vergangenen Jahren zunehmend verändert. So fungiert Unterrichtsinteraktion beispielsweise in der Mathematikdidaktik bei Prediger (2021), Prediger, Erath, Quasthoff, Heller, Vogler, Men-

¹ Vgl. Leonhard (2017: S. 150) zur Verortung des einphasigen Lehrpersonenbildungssystems der Deutschschweiz im Vergleich zur zweiphasigen Lehrpersonenbildung in Deutschland.



the, Höttecke, Zabka, Hammann und Rothgangel (2016) und Wagner, Krause, Uribe, Prediger & Redder (2022) und in den Naturwissenschaftsdidaktiken u. a. bei von Aufschnaiter und Prechtel (2018), Ehras und Dittmer (2018), Gut und Tardent (2021) und Kupetz, Becker, Helzel, Schöps, Linder und Rabe (2020) als Forschungsgegenstand. In der Sprachdidaktik gelten die Gesprächs- und die Interaktionsanalyse als etablierte Forschungsmethoden (Becker-Mrotzek & Vogt, 2009; Grundler, 2018; Heller & Morek, 2018; Kotthoff, 2013; Leßmann, 2020; Morek, Heller, Kinalzik & Schneider, 2022; Paul, 2018; Sacher, 2021; Spiegel, 2006) und werden in der Hochschuldidaktik auf Professionalisierungsebene in Bezug auf Unterrichtsinteraktion sowie in der Lehrpersonenweiterbildung eingesetzt. Die deskriptiv-analytische Perspektive der Gesprächs- und Interaktionsanalyse erlaubt eine Distanzierung zu den Daten sowie das Interaktionshandeln in seinen spezifischen Eigenheiten reflexiv zu verstehen und so individuell bedeutsame Erkenntnisse über Unterrichtsinteraktion zu gewinnen (vgl. Sacher, 2019: S. 9). Der Ansatz erzeugt im Zusammenhang mit der eher präskriptiv ausgerichteten Sprachdidaktik jedoch ein Spannungsverhältnis (Kotthoff, 2013: S. 122). Viele Studien legen ihren Fokus aus Professionalisierungsperspektive denn auch auf die Entwicklung einer lehrpersonenseitigen Interaktionskompetenz oder setzen die Gesprächsanalyse im Rahmen des Forschenden Lernens ein (z. B. Buttler & Weiser-Zurmühlen, 2019; Sacher, 2018; Sacher, 2019; Stövesand, 2019). Dabei gilt es nach wie vor herauszuarbeiten, „wie eine gesprächsanalytisch angelegte Arbeit mit Professionalisierungsziel systematisch evaluiert werden kann, um Aussagen über deren Wirkungen zu erzielen“ (Sacher, 2019: S. 15). Die Berufspraktischen Studien als relativ neuer Studien- und Gegenstandsbereich (vgl. Herzmann, Košinár & Leonhard, 2021) sind bestrebt, Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen zu Forschungs- und hochschuldidaktischen Entwicklungsgegenständen zu machen (vgl. Lüthi & Leonhard, 2016: S. 196). Dazu bedarf es (hochschuldidaktischer) Methoden (Leonhard, Herzmann & Košinár, 2021: S. 181 ff.).

Im Beitrag wird ein interaktionsanalytisches Verfahren im Rahmen der Berufspraktischen Studien in der einphasigen Lehrpersonenbildung vorgeschlagen, mit dem auf der Grundlage von *Good-Practice*-Fällen Wirkungspotenziale von Lehrpersonenhandlungen eruiert werden, die wiederum als empirisch basierte Reflexionsgegenstände des eigenen Unterrichtshandelns fungieren.

Im Folgenden wird das Potenzial der Interaktionsanalyse für die Berufspraktischen Studien beschrieben (Abs. 2) und anschließend dargelegt, weshalb im Professionalisierungskontext ein Anspruch nach empirisch basierten Reflexionsanlässe besteht (Abs. 3). Abschnitt 4 konkretisiert das methodische Vorgehen und Abschnitt 5 schließt mit einem Fazit.

2. Das Potenzial der Interaktionsanalyse für die Berufspraktischen Studien

Mittels Gesprächs- und Interaktionsanalyse² wird der Blick auf die lokale Ebene der Interaktion gerichtet. Dabei werden mikroskopisch kleine Phänomene der Unterrichtsinteraktion unter die Lupe genommen und rekonstruiert. Diese Phänomene können leicht unterschätzt und/oder übersehen werden, sind für die Durchführung von Unterricht aber höchst relevant (vgl. Sacher, 2019: S. 9). Die Mikroanalysen von ausgewählten Sequenzen ermöglichen einer Lehrperson, einen zweiten Blick auf das eigene Sprach- und Interaktionsverhalten zu werfen und ein Bewusstsein für das unterrichtliche Handeln zu entwickeln (Schwab, 2014: S. 100). Dabei kann durch einen analytischen Blick entdeckt werden, „dass die schulische Realität anders (nämlich vielfältiger, komplexer und auch selten in Idealform) funktioniert als angenommen oder vorausgesetzt“ (Sacher, 2019: S. 4). Dies lässt sich unbestritten auch während der Unterrichtstätigkeit erfahren. Das analytische Verfahren ermöglicht neben dem Erfahren in der Praxis jedoch ein ‚Festhalten‘ und wiederholtes Rezipieren des Unterrichtshandelns, wodurch das (eigene) Handeln aus Distanz betrachtet werden kann. Durch den grundsätzlich deskriptiven Zugang der Interaktionsanalyse wird ein Blick auf Lernprozesse gerichtet, der diese zeigt, „wie sie tatsächlich im Unterricht verlaufen, ohne pädagogische Normen als Maßstab zu setzen“ (Buttler & Weiser-Zurmühlen, 2019: S. 23). Die Interaktionsanalyse birgt deshalb das Potenzial, „normative Vorstellungen über Sprache bzw. Mündlichkeit und Unterrichtskommunikation zu irritieren“ (Kupetz, 2018: S. 63). Schulische Praxis kann dadurch analytisch-deskriptiv statt programmatisch diskutiert werden (Leonhard & Lüthi, 2021: S. 242) und es können sich auf dieser Basis pädagogische bzw. (fach-)didaktische Überlegungen anschließen (Buttler & Weiser-Zurmühlen, 2019: S. 23). Die Interaktionsanalyse für die Professionalisierung in der Berufspraxis nutzbar zu machen, entspricht dem von Lüthi und Leonhard formulierten Anspruch, qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden in die Berufspraktischen Studien zu integrieren. Dies mit dem Ziel Studierende dahinzuführen, Interaktionssituationen, wie sie Lehrpersonen in ihrem täglichen Handeln begegnen, analytisch aufschließen zu können (Lüthi & Leonhard, 2021: S. 244).

Eine distanziert-analytische Perspektiven einzunehmen, wird in den Berufspraktischen Studien u. a. im Rahmen von Begleitveranstaltungen, sogenannten „Reflexionsseminaren“, ermöglicht. Reflexionsseminare „sind Veranstaltungen, die parallel zu Praktika stattfinden und darauf abzielen, praktisches und wissenschaftliches Wissen miteinander in Beziehung zu setzen. Praktisch erlebte Situationen werden im Seminar systematisch

2 Im Folgenden wird von Interaktionsanalyse gesprochen. Damit wird auf den Forschungsansatz der multimodalen Interaktionsanalyse (Deppermann, 2018; Hausendorf, Mondada & Schmitt, 2012a; Hausendorf, Schmitt & Kesselheim, 2016; Mondada, 2019; Schmitt, 2015) referiert, wobei multimodale Aspekte der Unterrichtskommunikation (Gestik, Blicke, Mimik, Körperorientierung und -position, Bewegung sowie die Manipulation von Objekten und Technologien zur Konstitution des Unterrichtsgeschehens, vgl. Hausendorf, Mondada & Schmitt, 2012b: S. 8) gleichwertig eingeschlossen werden.

analysiert, alternative Handlungsoptionen erarbeitet und anschließend in der Praxis erprobt“ (Wyss & Mahler, 2021: S. 17). Begleitveranstaltungen in den Berufspraktischen Studien kommen gemäß Leonhard (2017: S. 152) u. a. die Funktion zu, eine habitualisierte Distanzierung zur Berufspraxis zu etablieren. Diese methodisch analytische Auseinandersetzung mit Daten aus dem Unterricht ist neben der Teilnahme an der beruflichen Praxis notwendige Bedingung von Professionalisierung (Leonhard & Lüthi, 2021: S. 244). Die rekonstruktive Vorgehensweise der Interaktionsanalyse trägt bei den Studierenden idealerweise zur Herausbildung einer „fallrekonstruktiven Kompetenz“ bei, welche die Grundlage bildet „für ein intuitives, unter Praxiszwängen mögliches, abgekürztes Fallverstehen“ (Helsper, 2001: S. 15). Schwab, der im Projekt *Lehrerprofessionalisierung im Diskurs (LID)* zusammen mit Lehrpersonen mittels Gesprächsanalyse Optionen für deren Unterrichtshandeln entwickelt hat, erachtet es als zentral, dass der Blick bei solchen Projekten auf die „Abnehmenden“ gerichtet wird, d. h. im Fall seiner Studie auf die beteiligten Lehrpersonen. Den Mehrwert, den Lehrpersonen aus einem solchen Projekt gewinnen können, sieht er in der „intensive[n] Auseinandersetzung mit der eigenen Unterrichtspraxis und damit auch des eigenen beruflichen Habitus“ (Schwab, 2014: S. 101). Professionalisierung könne in der gesprächsanalytischen Einzelfallarbeit dadurch erzielt werden, dass das eigene Handeln anhand von authentischen Einblicken optimiert würde, Verhaltensmuster erkannt und ggf. verändert würden“ (ebd.).

3. Empirisch basierte Reflexionsanlässe schaffen

Das Erkennen von Verhaltensmustern und das Aufbauen eines Fallverstehens setzt die Fähigkeit zur Reflexion voraus. Reflexionsfähigkeit gilt in der Professionalisierung von Lehrpersonen als Schlüsselkompetenz (vgl. Combe & Kolbe, 2008; Häcker, 2017), mittels der (angehende) Lehrpersonen „Tätigkeiten und Handlungen überdenken, sich der eigenen persönlichen oder beruflichen Biografie bewusst werden, die berufliche Sozialisation und Arbeitsbedingungen hinterfragen und damit ihre Handlungskompetenz, das Professionswissen sowie die Problemlösekompetenz weiterentwickeln“ (Wyss & Mahler, 2021: S. 18). Reflexionsgegenstände sind dabei zwingende Voraussetzung. In seiner Untersuchung zum Reflektieren und Bewerten in Unterrichtsnachbesprechungen plädiert Führer (2020) dafür, „wissenschaftlich fundierte Reflexionsgegenstände zur Verfügung zu stellen, die sowohl den Ausbildungsstand aber auch die Ausbildungsziele, die mit Phasen der Schulpraxis intendiert sind, berücksichtigen“ (Führer, 2020: S. 325, Herv. i. O.). Um in Unterrichtsnachbesprechung eine Steigerung der Professionalität zu erzielen, fordert Führer als Schlussfolgerung seiner Studie u. a., „dass über Unterrichts- und Persönlichkeitsentwicklung betreffende Themen, die für die Interaktanten virulent und relevant sind und ihre jeweiligen Situationen und Ressourcen berücksichtigen, Reflexion betrieben wird“ (ebd.: S. 324).

Im folgenden Abschnitt wird dargelegt, wie mittels Interaktionsanalyse auf der Grundlage von *Good-Practice*-Fällen empirisch basierte Wirkungspotenziale von Lehrpersonenhandlungen eruiert werden, die schließlich als Reflexionsgegenstände fungieren.

Indem durch ein interaktionsanalytisches Verfahren Aussagen zu potenziell wirkungsvollen Unterrichtshandlungen gemacht werden, wird die Interaktionsanalyse um eine präskriptive Perspektive erweitert.

4. Wirkungspotenziale von Unterrichtsinteraktion eruieren

Die durch die Interaktionsanalyse erzielten Ergebnisse sind vorwiegend deskriptiv. Wie zuvor erwähnt, steht dieser Ansatz mit der eher präskriptiv ausgerichteten Sprachdidaktik in einem Spannungsverhältnis (vgl. Abs. 1). Im Kontext der Angewandten Linguistik – in der das Spannungsfeld ebenfalls besteht – schlagen Bendel Larcher und Pick (2023) sowie Brünner und Pick (2020) vor, über die Analyse von *Good-Practice*-Beispielen zu Bewertungen von sprachlichen Handlungen zu gelangen. Der vorliegende Beitrag lehnt sich methodologisch an die Publikationen der Autor*innen an und versteht sich als ein spezifisch für den schulischen Bereich ausgestaltetes Beispiel angewandter Gesprächsforschung. Die Arbeit mit *Good-Practice*-Fällen im schulischen Kontext wird an verschiedenen Stellen propagiert (vgl. Hauser & Mundwiler, 2023; Leonhard, 2017: S. 153; Prediger, 2021: S. 373), wobei davon ausgegangen wird, mit Fällen zu arbeiten, die dem Unterricht entstammen (etwa im Gegensatz zu konstruierten Vignettenfällen). Das Spannungsfeld zwischen Deskription und Präskription kann Brünner und Pick zufolge durch den systematischen Einbezug der Perspektive der Akteur*innen (zumindest teilweise) aufgelöst bzw. produktiv genutzt werden, indem deren Zielvorstellungen in Bezug auf ihr sprachliches Handeln zentral gesetzt werden (vgl. Brünner & Pick, 2020: S. 69 ff.). Was bei einem *Good-Practice*-Fall als ‚good‘ klassifiziert wird, definieren die Beteiligten also selbst, denn kommunikative Verhaltensweisen können nicht allgemeingültig als ‚gut‘ definiert werden, „sondern immer nur im Hinblick auf bestimmte Situationen, konkrete Ziele und spezifische Interessen“ (Bendel, 2004: S. 82). Diese kennen die Beteiligten selbst am besten. Hauser und Mundwiler argumentieren für den schulischen Kontext ähnlich: Ihnen zufolge ist es im Zusammenhang mit der Definition von *Good Practice* zielführend, „nicht eine allgemeine Definition von ‚guten Merkmalen‘ anzustreben, sondern die Ziele einzelner Lehrpersonen in den Vordergrund zu rücken und die Frage zu stellen, mit welchen Maßnahmen diese Ziele am ehesten erreicht werden können“ (Hauser & Mundwiler, 2023: S. 142). Denn *Good Practices* stellen bewährte Lösungen für wiederkehrende Probleme des Unterrichts dar, sowohl das Problem wie auch die Lösung sind jedoch vom pädagogischen Ziel bestimmt. Entsprechend variieren Problem und Lösung bzw. was schließlich als *Good Practice* erachtet wird von Fall zu Fall (vgl. ebd.). Der Orientierung an der Zielperspektive liegt im Sinne Helpers (2002: S. 96) auch die Prämisse zugrunde, dass jede Lehrperson ihre individuelle optimale ‚Qualität‘ pädagogischen Handelns auf unterschiedlichen Wegen erreicht.

Die folgenden methodologischen Ausführungen basieren auf dem Analyseverfahren von Gregori (2021; 2022), welches wiederum auf die Überlegungen von Brünner und Pick (2020) zurückgeht. Kurz zusammengefasst werden ausgehend von den Zielsetzungen von Studierenden *Good-Practice*-Fälle eruiert (s. oben). Diese werden interaktionsanalytisch

untersucht, um daraus Wirkungspotenziale des Lehrpersonenhandelns abzuleiten. Die Interaktionsanalyse dient als ‚Analysewerkzeug‘³, um methodisch angeleitet das Verstehen realer Sachverhalte, Problemlagen und Zusammenhänge zu ermöglichen, „sowie die Möglichkeit, Aussagen über Schule und Unterricht zu treffen, die mehr Geltung beanspruchen können als subjektivistische Meinungen“ (Leonhard, Fraefel, Jünger, Košinár, Reintjes & Richiger, 2016: S. 85 f.). Die eruierten Wirkungspotenziale fungieren als empirisch basierte Reflexionsgegenstände (vgl. Abs. 3), die es ermöglichen, Aussagen zu treffen, die über die „Einschätzung der ‚Wirksamkeit‘ der Lehrstrategien seitens der Lehrperson“ (Buttlar & Weiser-Zurmühlen, 2019: S. 31, Herv. NG) hinausgehen.

Die Implementierung der hier vorgestellten Methode erfolgt idealerweise in einem Reflexionsseminar (vgl. Abs. 2).⁴ Nachfolgend werden die einzelnen Schritte des Analyseprozesses und des Transfers in die Unterrichtspraxis (vgl. Abb. 1) erläutert.

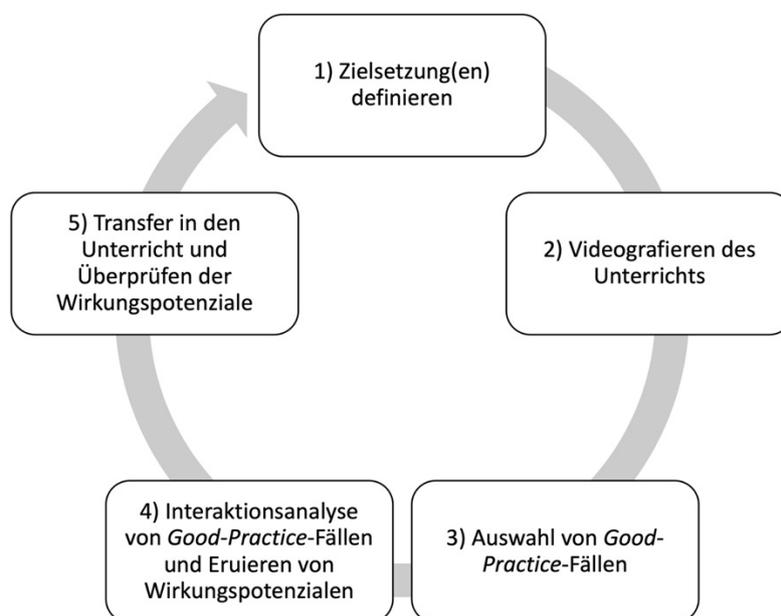


Abb. 1: Ablauf des Analyseprozesses und des Transfers in die Unterrichtspraxis

Schritt 1

Der erste Schritt des methodischen Vorgehens besteht darin, dass die Studierenden im Reflexionsseminar ein Ziel in Bezug auf ihr Unterrichtshandeln definieren und schriftlich festhalten (z. B. Schüler*innen in Gruppendiskussionen möglichst selbständig diskutieren zu lassen). Maßgebend für die Zieldefinition sind die Erfahrungen, die die Studierenden in den Praktika bisher gesammelt haben, und Entwicklungsschwerpunkte, die sie mit ih-

³ Vgl. Sacher (2021: S. 74) für die Darstellung des Einsatzes von (qualitativen) Forschungsmethoden auf einem Spektrum von „Methode als Gegenstand“ und „Methode als (hochschul-)didaktisches Werkzeug“.

⁴ Eine Erprobung konnte bislang noch nicht durchgeführt werden. Sie wird unter Umständen zu wertvollen Erkenntnissen führen, die ggf. Konzeptanpassungen nach sich ziehen werden.

rer*ihrem Mentor*in und ihrer Praxislehrperson vereinbart haben. Indem die (fach-)didaktischen Zielsetzungen der Studierenden als Auswahlkriterium der *Good-Practice*-Fälle fungieren, grenzen die Studierenden die Reflexionsgegenstände selbst ein, die für sie virulent und relevant sind (vgl. Führer, 2020: S. 324 oben, vgl. außerdem Wyss & Mahler, 2021: S. 22).

Schritt 2

Nachdem die Zielsetzung vorgenommen wurde, folgt im zweiten Schritt das Videografieren einer entsprechenden Sequenz aus dem eigenen Unterricht.⁵ Aspekte der Zielsetzung müssen dabei potenziell beobachtbar sein. In Bezug auf das oben genannte Beispiel wären etwa Aufnahmen im Klassenrat oder in Gruppenarbeitsphasen geeignet. Für diesen Schritt sollte genügend Zeit eingeplant werden: Da die Sequenz möglichst im ‚natürlichen Verlauf‘ einer Unterrichtseinheit videografiert wird, kann der genaue Zeitpunkt des Videografierens nicht im Vorfeld festgelegt werden. Eine Videoaufzeichnung ist aufgrund der Flüchtigkeit und Multimodalität mündlicher Kommunikation zwangsläufig nötig, denn allein aus der erinnernden Rückschau lassen sich interaktive Prozesse nicht ausreichend nachvollziehen (vgl. Morek & Heller, 2020: S. 236). Die Möglichkeit zur wiederholten Beobachtung der komplexen Vorgänge unter verschiedenen Aspekten und Perspektiven und frei von unmittelbarem Handlungsdruck wird als gewinnbringend angesehen. Der Vergleich mit anderen Formen der Unterrichtsreflexion zeigt außerdem, dass Lehrpersonen unter Beiziehen von Videos differenzierter und inhaltlich fokussierter reflektieren (vgl. Krammer, 2014: S. 165) und dass ein Zuwachs an professioneller Unterrichtswahrnehmung (d. h. Erkennen und Interpretieren von lernrelevanten Situationen im Unterricht) i. S. einer *professional vision* verzeichnet werden kann (vgl. Kern & Stövesand, 2019; Krammer, Hugener, Biaggi, Frommelt, Führer Auf der Maur & Stürmer, 2016).

Schritt 3

Im dritten Schritt werden *Good-Practice*-Fälle bestimmt. Diese werden gemäß Brünner und Pick definiert als „Formen oder Strategien sprachlichen Handelns, die in ihren interaktiven Wirkungen erfolgreich sind – gemessen an den von den Beteiligten jeweils verfolgten bzw. den in den Analysen ermittelten Zielvorstellungen und den zugrunde liegenden institutionellen Zwecken“ (Brünner & Pick, 2020: S. 80). Für die Auswahl der Fälle sind sowohl äußere Kriterien (bbspw. ungefähre Dauer der Sequenzen) wie auch inhaltliche Leitfragen mit den Studierenden zu definieren, z. B.:

⁵ Beim Einsatz von Unterrichtsvideos wird zwischen eigenen und fremden Videos unterschieden (vgl. Kleinknecht, Schneider & Syring, 2014; Krammer, 2014: S. 166; Trautmann & Sacher, 2010: S. 19). *Eigene* Unterrichtsvideos bieten den Vorteil, dass die Kontextinformationen (zur Klasse, zu einzelnen Schüler*innen, zu den üblicherweise im Unterricht vorherrschenden Methoden und Aktionsformen) den Beobachtenden bestens bekannt sind und sie sich dadurch einfacher in die Situation eindenken können (vgl. Kleinknecht et al., 2014: S. 214). Außerdem scheint die motivationale Involviertheit bei der Analyse von eigenen Videos höher zu sein und die Lehrpersonen können die Aufmerksamkeit häufiger auf lernrelevante Merkmale des Unterrichts lenken (vgl. ebd.: S. 215). Für weitere Hinweise zum Einsatz von eigenen Unterrichtsvideos in der Lehrpersonenbildung (vgl. ebd.: S. 218 f.).

- Wo erkenne ich an meinem Unterrichtshandeln, dass ich meine Zielsetzung erreiche?
- Wo erkenne ich am Handeln der Schüler*innen, dass meine Zielsetzung erreicht wird?
- Welche Unterrichtssequenz erscheint mir in Bezug auf meine Zielsetzung gelungen?

Entsprechend dem vorherigen Beispiel könnte ein *Good-Practice*-Fall eine längere Gesprächssequenz darstellen, in der die Schüler*innen unter sich diskutieren, ohne dass die Lehrperson eingreift. Die *Good-Practice*-Fälle werden von den Beteiligten selbst ausgewählt, denn sie kennen die entsprechende Unterrichtssituation am besten und können deren Relevanz einschätzen (vgl. für eine ähnliche Argumentation Pick & Bendel Larcher, 2023: S. 278 sowie Schwab, 2014: S. 95 für ein ähnliches Vorgehen). Im Fall von Studierenden geht damit einher, dass sie durch den Auswahlprozess ihre Reflexionsfähigkeit einsetzen und legitimieren müssen, inwiefern eine bestimmte Sequenz als *Good Practice* in Bezug auf die zuvor bestimmte Zielsetzung gilt.

Die ausgewählten *Good-Practice*-Fälle werden in Ausschnitten transkribiert. Im Sinne einer pragmatischen Arbeitsweise erstellen die Studierenden ein Minimaltranskript nach GAT 2 (Selting et al., 2009, vgl. dazu die Schritt-für-Schritt-Anleitung von Hagemann & Henle, 2021).

Schritt 4

Im nächsten Schritt wird die Analyse der *Good-Practice*-Fälle vorgenommen. Leitend dabei ist die Frage, welche Phänomene des Lehrpersonenhandelns potenziell wirksam sind in Bezug auf die erfolgreiche Umsetzung der Zielsetzung(en). Mit anderen Worten: Es wird untersucht, weshalb eine bestimmte kommunikative Handlung unter gewissen Bedingungen und/oder mittels bestimmter interaktiver Züge ein Wirkungspotenzial aufweist (für das konkrete methodische Vorgehen vgl. Gregori, 2021: S. 257 ff.; Gregori, 2022). Unserem Beispiel folgend könnte sich das verbale Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit (vgl. Haldimann, 2019) und/oder das räumliche Entfernen der Lehrperson als potenziell wirksam für eine schüler*innengeleitete Diskussion erweisen.

Die Studierenden werden mittels eines modellierenden Verfahrens zu einer Beispielanalyse angeleitet, in der grundlegende Elemente der Interaktionsanalyse (z. B. *turn*-Sequenz) eingeführt werden. Anschließend analysieren sie zuerst eigenständig anhand der Transkripte und der Videoausschnitte ihre *Good-Practice*-Fälle. In der Analyse fokussieren sie auf die Rekonstruktion einzelner *turn*-Sequenzen, ohne dass eine feingliedrige Interaktionsanalyse (Segment für Segment) vorgenommen wird (vgl. Abs. 5 zu dieser methodischen Reduktion). In Kleingruppen veranstalten die Studierenden dann jeweils eine Datensitzungen pro Student*in, in der die bisherigen Erkenntnisse diskutiert, überprüft und erweitert werden.

Das Herausarbeiten der potenziellen Wirksamkeit von einzelnen Unterrichtshandlungen der Lehrperson ist bei diesem Schritt das ‚bewertende‘ Element bzw. die präskriptive Komponente im Sinne von Bendel Larcher und Pick (2023) sowie Brünner und Pick

(2020). Die eruierten Wirkungspotenziale fungieren als vorläufige ‚Arbeitshypothesen‘ (vgl. ebd.: S. 81).

Schritt 5

Gemäß den Ausführungen von Brünner und Pick (2020: S. 91 ff.) werden die oben genannten ‚Arbeitshypothesen‘ (d. h. die eruierten Wirkungspotenziale) mit den Praktiker*innen (im vorliegenden Kontext sind dies die Studierenden) überprüft: „Denn sie sind die ExpertInnen ihrer Gespräche und haben aus ihrer Erfahrungsperspektive Einschätzungen zu typischen gelingenden Strategien oder Schwierigkeiten, sie kennen die Konstellationen und die speziellen Bedingungen, die auftreten können“ (ebd.: S. 91). Die Überprüfung findet über den Transfer der eruierten Wirkungspotenziale in die Unterrichtspraxis statt und über die anschließende Reflexion der Umsetzung durch die Studierenden. Die Studierenden integrieren die zuvor als potenziell wirksam eruierte Lehrpersonenhandlung in ihre Unterrichtsplanung, wo diese situativ sinnvoll eingesetzt werden kann. So würde gemäß unserem Beispiel etwa das verbale Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit oder die räumliche Distanzierung bei weiteren schüler*innengeleiteten Kleingruppengesprächen eingeplant. Nach der Umsetzung erfolgt im Reflexionsseminar die Bilanzierung. Leitend ist dabei die Frage, ob die Lehrpersonenhandlung sich erneut als wirksam herausgestellt hat.⁶ Da der gesamte Prozess zirkulär angelegt ist (vgl. Abb. 1), kann die Überprüfung der Wirksamkeit von Unterrichtshandlungen zu neuen Zielsetzungen führen (vgl. auch Wyss & Mahler, 2021: S. 24). So könnte eine weitere Umsetzung – unserem Beispiel folgend – in der räumlichen Distanzierung bei einem schüler*innengeleiteten Klassengespräch bestehen.

5. Fazit

Der vorliegende Artikel versteht sich als Diskussionsbeitrag zum Einsatz der Interaktionsanalyse in der Lehrpersonenbildung, spezifisch im Studienbereich der Berufspraktischen Studien. Es wurde dargelegt, wie ein interaktionsanalytisches Vorgehen in Begleitseminaren der berufspraktischen Ausbildung eingesetzt werden kann, um den Professionalisierungsprozess angehender Lehrpersonen zu unterstützen. Der Gewinn der Methode ist darin zu sehen, dass durch die Analyse von Wirkungspotenzialen empirisch basierte Reflexionsgegenstände vorliegen, die auf Zielsetzungen der Studierenden basieren und die in die Unterrichtspraxis transferiert werden.

Mit dem hier vorgestellten Verfahren gehen methodische Eingeständnisse (i. S. einer methodischen Reduktion) einher. Die Interaktionsanalyse wird aufgrund zeitlich begrenzter Ressourcen in einer ‚Minimalform‘ durchgeführt, wobei der Fokus auf der Rekonstruktion einzelner *turn*-Sequenzen liegt. Ebenso wird auf eine erneute interaktionsanalytische Überprüfung der Wirkungspotenziale verzichtet, nachdem sie in

⁶ Da die Überprüfung der potenziell wirksamen Lehrpersonenhandlungen nicht anhand einer erneuten Interaktionsanalyse vorgenommen wird, geht dieser Schritt mit einer methodischen Reduktion einher (vgl. dazu Abs. 5).

die Unterrichtspraxis integriert wurden (vgl. Abs. 4). Auch die Kontrastierungen der *Good-Practice*-Fälle (wie sie bei Gregori, 2021, vorgenommen werden) werden aus Zeit- und Komplexitätsgründen weggelassen. Auf die Herausforderung methodischer Reduktion im Kontext der Lehrpersonenbildung wird an verschiedenen Stellen hingewiesen (z. B. Hauser & Mundwiler, 2023: S. 143; Leonhard & Lüthi, 2021: S. 244; Schwab, 2014: S. 90). Eine Ausrichtung der ‚Forschungspraxis‘, wie sie hier mit allen Vor- und Nachteilen der damit einhergehenden methodischen Limitationen beschrieben wird, impliziert, dass der Professionalisierungsprozess weniger auf das wissenschaftlich-methodische Handeln der Studierenden fokussiert. Stattdessen stehen die Analyseerkenntnisse für die Studierenden möglichst zeitnah ‚zur Verfügung‘ und können für das Professionshandeln fruchtbar gemacht werden (vgl. Hauser & Mundwiler, 2023: S. 143). Für Dozierenden, welche die derart gelagerten Professionalisierungsprozesse der Studierenden im Rahmen von Reflexionsseminaren begleiten, stellen sich entsprechende Anforderungen. Abgesehen vom grundlegenden methodischen Anspruch interaktionsanalytisch zu arbeiten, stehen Dozierende in der Verantwortung, insbesondere den Übergang von der studentischen Analyse der *Good-Practice*-Fälle (Schritt 4) hin zur Umsetzungsplanung und der anschließenden Reflexion des Unterrichts (Schritt 5) sorgfältig zu unterstützen.

Im Zusammenhang mit methodischer Reduktion wirft Leonhard (2017) hinsichtlich der Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen im Rahmen der Berufspraktischen Studien die Fragen auf, ob Studierende in der Wissenschaftspraxis überhaupt heimisch werden können, ob die Distanzierung zur beruflichen Praxis über wissenschaftliche Methoden ein Gewinn darstellt und inwiefern dadurch tatsächlich Professionalisierungsprozesse stattfinden (ebd.: S. 159). Die vorgestellte Methode setzt reduzierte forschungsmethodische Kenntnisse der Interaktionsanalyse voraus (vgl. Abs. 4). Sie leistet damit nur in begrenztem Maße einen Beitrag dazu, dass Studierende aktiv in der Wissenschaftspraxis tätig sind. Durch den systematischen Einbezug der pädagogischen und didaktischen Zielsetzungen der Studierenden findet der Prozess der Distanzierung, welcher durch die Interaktionsanalyse angeregt wird, jedoch in höchst individualisiertem Maße statt, da die Analyseerkenntnisse auf die effektiven Unterrichtsplanungsabsichten sowie das Unterrichtshandeln der Studierenden zurückgebunden werden. Eine empirische Methode wie die Interaktionsanalyse wird aus diesem Grund – unter Berücksichtigung der entsprechenden hochschuldidaktischen Adaptation, zu welcher die methodische Reduktion gezählt wird – als gewinnbringend erachtet. Professionalisierungsprozesse sind erstens hinsichtlich der Evaluationskompetenz des eigenen Unterrichtshandelns zu erwarten, indem Studierende gelungene Interaktionssequenzen in den Unterrichtsvideos identifizieren, zweitens im Bereich der Planungskompetenz, da die Studierenden ihre pädagogische und (fach-)didaktische Zielsetzung definieren und drittens im Unterrichtshandeln, da die eruierten Wirkungspotenziale schließlich in das Unterrichtshandeln integriert werden.

6. Literatur

- von Aufschnaiter, Claudia & Prechtel, Helmut (2018). Argumentieren im naturwissenschaftlichen Unterricht. In Krüger, Dirk; Parchmann, Ilka & Schecker, Horst (Hrsg.), *Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 87–104. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56320-5_6
- Becker-Mrotzek, Michael & Vogt, Rüdiger (2009). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. 2., bearb. und aktual. Aufl. Tübingen: Niemeyer (= Germanistische Arbeitshefte 38).
- Bendel Larcher, Sylvia & Pick, Ina (Hrsg.) (2023). *Good Practice in der institutionellen Kommunikation. Von der Deskription zur Bewertung in der Angewandten Gesprächsforschung*. Berlin: de Gruyter (= Sprache im Kontext 49).
- Bendel, Sylvia (2004). Gesprächskompetenz vermitteln – Angewandte Forschung? In Becker-Mrotzek, Michael & Brünner, Gisela (Hrsg.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 67–86.
- Boelmann, Jan M. (Hrsg.) (2018). *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik – Erhebungs- und Auswertungsverfahren*. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Brünner, Gisela & Pick, Ina (2020). Bewertungen sprachlichen Handelns und good practice in der Angewandten Gesprächsforschung. In *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 71(1), S. 63–98.
- Buttlar, Ann-Christin & Weiser-Zurmühlen, Kristin (2019). (Fach-)Unterricht untersuchen und (fach-)didaktisch reflektieren Der Beitrag der Gesprächsanalyse zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. In *Herausforderung Lehrer_innenbildung* 2(2), S. 20–37.
- Caruso, Celestine; Hofmann, Judith; Rohde, Andreas & Schick, Kim (Hrsg.) (2018), *Sprache im Unterricht. Ansätze, Konzepte, Methoden*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Combe, Arno & Kolbe, Fritz-Ulrich (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In Helsper, Werner & Böhme, Jeanette (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. 2. erweit. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 857–875.
- Deppermann, Arnulf (2018). Sprache in der multimodalen Interaktion. In Arnulf Deppermann & Silke Reineke (Hrsg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*. Berlin: de Gruyter, S. 51–85.
- Ehlich, Konrad (1981). Schulischer Diskurs als Dialog? In Schröder, Peter & Steger, Hugo (Hrsg.), *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für Deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann, S. 334–369.
- Ehras, Christina & Dittmer, Arne (2018). Kennzeichen guten Erklärens im Biologieunterricht. Wie Schüler*innen die Erklärung komplexer biologischer Phänomene wahrnehmen. In Krüger, Dirk; Schmiemann, Philipp; Möller, Andrea; Zabel, Jörg; Schlüter, Kirsten & Grossschedl, Jörg (Hrsg.), *Erkenntnisweg Biologiedidaktik*. Berlin: Freie Universität Berlin, S. 79–93.

- Führer, Felician-Michael (2020). *Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen. Eine empirische Untersuchung aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gregori, Nina (2021). *Lehrpersonenhandeln im Klassenrat. Eine interaktionsanalytische Untersuchung*. Bern: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b18898>
- ___ (2022). *Wirkungspotenziale von Lehrpersonenhandlungen im Klassenrat*. Locarno, S. 315–319. <https://doi.org/10.33683/dida.22.05.57>
- Grundler, Elke (2018). Mündlichkeit. Unterrichtskommunikation und Gesprächsdidaktik. Gesprächsanalytische Forschungsperspektiven. In Boelmann (Hrsg.), S. 321–338.
- Gut, Christoph & Tardent, Josiane (2021). Argumentieren im Naturwissenschaftsunterricht – Förderung und Beurteilung einer Basiskompetenz für die Erkenntnisgewinnung. In Lötscher, Hanni; Naas, Marcel & Roos, Markus (Hrsg.), *Kompetenzorientiert beurteilen*. Bern: hep, S. 329–362.
- Häcker, Thomas (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Berndt, Constanze; Häcker, Thomas & Leonhard, Tobias (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21–45.
- Hagemann, Jörg & Henle, Julia (2021). *Transkribieren nach GAT 2 (Minimal- und Basistranskript) – Schritt für Schritt. Aktualisierte Version*. https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/shares/Projekte/Quasus/Dateien/Transkribieren_nach_GAT_2_-_Schritt_fuer_Schritt_Aktualisierte_Version.pdf (zuletzt aufgerufen am 18.08.2023).
- Haldimann, Nina (2019). „Du mueschs mit de Klass“ – Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit als Steuerungsmechanismus der Partizipation im Klassenrat. In Hauser, Stefan & Nell-Tuor, Nadine (Hg.), *Sprache und Partizipation im Schulfeld*. Bern: hep (= Reihe Mündlichkeit 6), S. 58–86. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4428149>
- Hausendorf, Heiko; Mondada, Lorenza & Schmitt, Reinhold (Hg.) (2012a). *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Narr Verlag (= Studien zur Deutschen Sprache 62).
- ___ (2012b). Raum als interaktive Ressource: Eine Explikation. In Hausendorf, Heiko; Mondada, Lorenza & Schmitt, Reinhold (Hg.), *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Narr Verlag (= Studien zur Deutschen Sprache 62), S. 7–36.
- Hausendorf, Heiko; Schmitt, Reinhold & Kesselheim, Wolfgang (2016). *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum*. Tübingen: Narr Verlag (= Studien zur deutschen Sprache 72).
- Hauser, Stefan & Mundwiler, Vera (2023). „Good practice“ als Ergebnis partizipativer Unterrichtsforschung – Wie Praxis und Forschung von einer Zusammenarbeit profitieren können. In Bendel Larcher & Pick (Hg.), S. 123–147.
- Heller, Vivien & Morek, Miriam (2018). Gesprächsanalyse. Mikroanalytische Beschreibung sprachlicher Interaktion in Bildungs- und Lernzusammenhängen. In Boelmann (Hg.), S. 221–244.

- Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In *Journal für LehrerInnenbildung* 1(3), S. 7–15.
- (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In Kraul, Margret; Marotzki, Winfried & Schweppe, Cornelia (Hg.), *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64–102.
- Herzmann, Petra; Košinár, Julia & Leonhard, Tobias (2021). Einleitung. In Leonhard et al. (Hg.), S. 7–18.
- Kern, Friederike & Stövesand, Björn (2019). Professionalisierung im Fach: Rekonstruktion von Prozessen forschenden Lernens in der fachdidaktischen Lehramtsausbildung. Editorial zu Themenheft 2 der HLZ. In *Herausforderung Lehrer_innenbildung* 2(2), S. i–vii.
- Kleinknecht, Marc; Schneider, Jürgen & Syring, Marcus (2014). Varianten videobasierten Lehrens und Lernens in der Lehrpersonenaus- und -fortbildung – Empirische Befunde und didaktische Empfehlungen zum Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzepte und Videotypen. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32(2), S. 210–220.
- Kotthoff, Helga (2013). Grundlagen der Gesprächsanalyse und ihre schulische Relevanz. In Huneke, Hans-Werner (Hg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. 2. Aufl. Bd. 1. Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 108–125.
- Krammer, Kathrin (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32(2), S. 164–175.
- Krammer, Kathrin; Hugener, Isabelle; Biaggi, Sandro; Frommelt, Manuela; Furrer Auf der Maur, Gabriela & Stürmer, Kathleen (2016). Videos in der Ausbildung von Lehrkräften: Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung durch die Analyse von eigenen bzw. fremden Videos. In *Unterrichtswissenschaft* 44(4), S. 357–373.
- Kupetz, Maxi (2018). Gesprächsanalytische Unterrichtsforschung als Möglichkeit einer kasuistischen Lehrer*innenbildung im Bereich sprachsensibler Fachunterricht. In Caruso, Celestine; Hofmann, Judith; Rohde, Andreas & Schick, Kim (Hg.), *Sprache im Unterricht. Ansätze, Konzepte, Methoden*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 49–67.
- Kupetz, Maxi; Becker, Elena; Helzel, Andreas; Schöps, Miriam; Linder, Martin & Rabe, Thorid (2020). Sprache(n) im Fachunterricht: Heterogenitätssensibilisierung durch Kasuistik. In *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 3(1), S. 153–189.
- Leonhard, Tobias (2017). Im Modus kritischer Distanzierung. Begleitung von Professionalisierungsprozessen durch Wissenschaftspraxis. In Fraefel, Urban & Seel, Andrea (Hg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien*. Münster: Waxmann, S. 149–162.
- Leonhard, Tobias; Fraefel, Urban; Jünger, Sebastian; Košinár, Julia; Reintjes, Christian & Richiger, Beat (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische

- Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. In *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 11(1), S. 79–98.
- Leonhard, Tobias; Herzmann, Petra & Košinár, Julia (Hg.) (2021). „*Grau, theurer Freund, ist alle Theorie*“? *Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien*. Münster: Waxmann (= Schulpraktische Studien und Professionalisierung 5).
- Leonhard, Tobias & Lüthi, Katharina (2021). Das Konzept der Adressierung als analytische Perspektive in den Schul- und Berufspraktischen Studien. Eine hochschuldidaktische Adaption der Adressierungsanalyse. In Leonhard et al. (Hg.), S. 241–261.
- Leßmann, Ann-Christin (2020). *Unterrichtsinteraktion in der Grundschule. Sequenzielle Analysen zur Ko-Konstruktion von Angemessenheit zwischen Lehrenden und Lernenden*. Tübingen: Stauffenburg (= Linguistik 115).
- Lüthi, Katharina & Leonhard, Tobias (2016). „Das geht doch auch ohne Methode“ – Wenn Studierende datengestützt über Unterricht nachdenken. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 34(2), S. 196–202.
- (2021). Doppelte Professionalisierung: (Wie) kann sie gelingen? Erschließung beruflicher Praxis mit Instrumenten der Grounded-Theory-Methodologie. In Leonhard et al. (Hg.), S. 217–239.
- Mehan, Hugh (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Harvard: Harvard University Press.
- Mondada, Lorenza (2019). Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. In *Journal of Pragmatics* 145, S. 47–62.
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2020). Überlegungen zur Professionalisierung für unterrichtliche Gesprächsführung – (Wie) Können Lehrkräfte diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln lernen? In Schmidt, Frederike & Schindler, Kristen (Hg.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung*. Berlin: Peter Lang, S. 227–243.
- Morek, Miriam; Heller, Vivien; Kinalzik, Noelle & Schneider, Valentin (2022). Von der Gesprächsanalyse zur Entwicklung des interaktionssensiblen Kodierinstruments ISKODIL: Ausprägungen diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche erfassen. In *SLLD* 2, S. 1–29.
- Paul, Ingwer (2018). *Lehrkunst: Wie aus Gesprächsteilnehmern Lehrer werden*. Bielefeld: Aisthesis.
- Pick, Ina & Bendel Larcher, Sylvia (2023). Zusammenfassung und Ausblick: Leitfragen für Forschung zu good practice. In Bendel Larcher & Pick (Hg.), S. 273–296.
- Prediger, Susanne (2021). Von Unterrichtsforschung zu Design-Research auf Professionalisierungsebene. Diskurssensible Gesprächsführung lernen. In Quasthoff, Uta; Heller, Vivien & Morek, Miriam (Hg.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht*. Berlin: de Gruyter (= Reihe Germanistische Linguistik 324), S. 347–377.
- Prediger, Susanne; Erath, Kristin; Quasthoff, Uta; Heller, Vivien & Vogler, Anna-Marietha (2016). Befähigung zur Teilhabe an Unterrichtsdiskursen. Die Rolle von Diskurs-

- kompetenz. In Menthe, Jürgen; Höttecke, Dietmar; Zabka, Thomas; Hammann, Marcus & Rothgangel, Martin (Hg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung*. Münster: Waxmann, S. 285–300.
- Sacher, Julia (2018). Unterrichtskommunikation und -interaktion als Professionalisierungsthemen der Lehrer*innenausbildung. In Caruso, Celestine; Hofmann, Judith; Rohde, Andreas & Schick, Kim (Hg.), *Sprache im Unterricht. Ansätze, Konzepte, Methoden*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 103–118.
- ___ (2019). Hochschuldidaktische Potenziale von Konversations- und Gesprächsanalyse im Kontext Forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In *Herausforderung Lehrer_innenbildung* 2(2), S. 1–19.
- ___ (2021). „wirklich jede Äusserung [ist] bedeutungsvoll“. Zur gesprächsanalytisch fundierten Professionalisierung angehender Lehrpersonen. In Kunz, Alexa M.; Mey, Günther; Raab, Jürgen & Albrecht, Felix (Hg.), *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 73–98.
- Schmitt, Reinhold (2015). Positionspapier: Multimodale Interaktionsanalyse. In Dausend-schön-Gay, Ulrich; Gülich, Elisabeth & Krafft, Ulrich (Hg.), *Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äusserungen und anderen sozialen Ereignissen*. Bielefeld: Transcript, S. 43–51.
- Schwab, Götz (2014). LID – Lehrerprofessionalisierung im Diskurs. Eine Pilotstudie zur gesprächsanalytischen Beratung von Englischlehrkräften in der Realschule. In Pieper, Irene; Frei, Peter; Hauenschild, Katrin & Schmidt-Thieme, Barbara (Hg.), *Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 89–105. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_6
- Selting, Margret et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353–402.
- Sinclair, John McHardy & Coulthard, Malcolm (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Spiegel, Carmen (2006). *Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Stövesand, Björn (2019). Von der Beobachtung zur Reflexion. Die interaktive Emergenz fachdidaktischer und fachlicher Reflexionen zum Deutschunterricht. In *Herausforderungen Lehrer_innenbildung* 2(2), S. 38–56.
- Trautmann, Matthias & Sacher, Julia (2010). Videofeedback als Instrument zur Unterrichtsentwicklung – Begründungen, Konzepte, offene Fragen. In Trautmann, Matthias & Sacher, Julia (Hg.), *Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 11–24.
- Wagner, Jonas; Krause, Arne; Uribe, Ángela; Prediger, Susanne & Redder, Angelika (2022). *Mehrsprachiges Mathematiklernen. Von sprachhomogenen Kleingruppen zum Regelunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Münster: Waxmann (= Sprach-Vermittlungen 22).

Wyss, Corinne & Mahler, Sara (2021). Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer*innenbildung. In *Journal für LehrerInnenbildung* 21(1), S. 16–25.

Über die Autorin

Dr. Nina Gregori ist Bereichsleiterin und Dozentin an der Professur Berufspraktische Studien und Professionalisierung Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule FHNW. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Mündlichkeit, Interaktionsforschung, Unterrichtskommunikation und Professionalisierung.

Korrespondenzadresse: nina.gregori@fhnw.ch

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4574-0593>

Björn Stövesand

Praxisorientierung als interaktionales Phänomen – gesprächsanalytische Perspektiven auf die Spezifika universitärer Veranstaltungen in der Lehrer*innenbildung

Abstract

Aus der Logik der Lehrer*innenbildung folgt der kontinuierliche Anspruch einer Relationierung aus Theorie und Praxis, was sich sowohl auf der Makroebene der (bildungspolitisch gerahmten) Gesetzgebung widerspiegelt als auch auf der Ebene der institutionsstrukturellen und curricularen Konzeptualisierung (Mesoebene). Im Beitrag wird für den Einsatz der Gesprächsforschung zur ethnografisch inspirierten Erforschung der Mikroebene plädiert. Anhand ausgewählter Sequenzen aus einem studentischen Lektüregespräch wird argumentiert, dass eine rekonstruktive Perspektive Einsichten darüber erlaubt, wie die Theorie-Praxis-Relationierung als kommunikative Aufgabe studentisches Arbeiten im Lehramtsstudium prägt.

Teacher education faces the continuous task to provide a relation between theory and practice, which is reflected both on the macro-level of legislation (framed by educational policy) and on the level of institutional and curricular conceptualization (meso-level). The paper argues for the use of conversation analysis for ethnographically inspired research on the micro-level. On the basis of selected sequences of a recorded student talk about a research paper, it is argued that a reconstructive perspective allows insights into how the theory-practice relation as a communicative task shapes student work in teacher training.

Schlagwörter:

Theorie-Praxis, Gesprächsforschung, Professionalisierung, Lehrer*innenbildung
Theory-practice, conversation analysis, professionalization, teacher education

1. Einleitung

„Die Praxis braucht einen Theorieschock.“ So titelt ein Artikel aus November 2022 in der ZEIT, in dem darauf hingewiesen wird, dass ein Lernen durch unterrichtliche Praxis nicht automatisch zu professionellem Lehrkrafthandeln führe. Vielmehr brauche es theoretischen Wissens aus Pädagogik, Fach und Fachdidaktik, um den Ansprüchen des Lehrberufs gerecht zu werden. Diese Relationierung aus Theorie und Praxis¹ ist eine kontinuierliche

¹ Das Verhältnis aus Theorie und Praxis wird ganz unterschiedlich aufgefasst. So sprechen beispielsweise Berkel-Otto, Peuschel & Steinmetz (2021) von einer „Theorie-Praxis-Verzahnung“ und Patry (2014) konstatiert gar ein „Theorie-Praxis-Problem“. In diesem Beitrag möchte ich mit der ‚Theorie-Praxis-Relationierung‘ den spezifischen Charakter des situativen Bezugs von wissenschaftlicher Theorie und unterrichtlicher Handlungspraxis betonen. Es wird damit hervorgehoben, dass beide Domänen im situativen Vollzug nicht bloß ineinandergreifen oder sich summieren, sondern dass ihr Zusammenspiel kontinuierlich hergestellt und konturiert wird.



Aufgabe der verschiedenen Ausbildungsphasen der Lehrer*innenbildung: Die theoretischen bzw. wissenschaftlichen Inhalte (,Theorie‘) müssen sich immer daran messen lassen, welche Relevanz sie für die konkrete unterrichtliche Handlungspraxis (,Praxis‘) haben und die praktischen Ausbildungselemente ((Langzeit-)Praktika) müssen vice versa ihre Theorieanbindung offenbaren. Diese Relationierung aus Theorie und Praxis ist im Kontext der Lehrer*innenbildung ein Thema, welches sowohl auf der bildungspolitischen Makroebene als auch auf der universitär-curricularen Mesoebene bearbeitet und kontinuierlich im Blick behalten werden muss. Sie ist die Grundlage für institutionsstrukturelle Entscheidungen (beispielsweise bei der Personalplanung oder der Implementation lehramtsspezifischer Institutionen, wie den „Schools of Education“, die als Querstrukturen an verschiedenen Universitäten die Lehrer*innenbildung organisieren) und hochschuldidaktischer Konzeptentwicklungen (prototypisch abgebildet in der Fallarbeit oder dem Forschenden Lernen, vgl. Paulus, Gollub & Veber, 2022).

Wo sich auf der Makro- und Mesoebene die Theorie-Praxis-Relationierung also als konkrete Handlungsaufgabe für die jeweiligen Akteure darstellt, da ist auf der Mikroebene diese Relationierungsleistung eine kontinuierliche diskursive Aufgabe. So muss das Verhältnis von Theorie und Praxis in Seminargesprächen über fachliche oder fachdidaktische Inhalte oder auch in studentischen Arbeitsgruppen immer im Zusammenspiel aus Inhalt, Material und individueller sowie gruppenbezogener Relevanz ausgehandelt werden. ,Praxis‘ und ,Theorie‘ werden so zu diskursiven Kontexten, die von den Teilnehmenden in ihrer jeweiligen Konturierung hervorgebracht werden. Diese stark konstruktivistische Perspektive auf die Theorie-Praxis-Relationierung soll in diesem Beitrag skizziert werden, um die Mikroebene der Lehrer*innenbildung, also das (interaktionale) ,Tun‘ der Beteiligten, in den Blick zu nehmen. Als potenzielles Forschungsfeld und Instrument wird so insbesondere die Gesprächsforschung als methodologischer Ausgangspunkt vorgeschlagen. Dazu wird zunächst die Theorie-Praxis-Relationierung auf den unterschiedlichen Ebenen skizziert (Kapitel 2), um darauffolgend die Gesprächsanalyse als Heuristik für die Mikroebene herauszustellen (Kapitel 3). Anhand einiger Sequenzen aus einem studentischen Lektüregespräch wird illustriert, wie im Gespräch das Verhältnis aus Theorie und Praxis als dynamische Kontextualisierungsleistung von den Beteiligten organisiert wird. Abgeschlossen wird der Beitrag mit einigen Überlegungen zur Anschlussfähigkeit der gesprächsanalytischen Perspektive an die Forschungs- und Entwicklungsfragen der aktuellen Diskussion zur Lehrer*innenbildung (Kapitel 4).

2. Theorie-Praxis-Relationierung in der Lehrer*innenbildung

Die Begriffe ,Theorie‘ und ,Praxis‘ sind in der Lehrer*innenbildung so vage wie produktiv. Es scheint ein grundsätzliches Einverständnis darüber zu geben, was jeweils mit den Begriffen gemeint ist. Wenn beispielsweise Studierende ein Mehr an Praxis fordern, ist intuitiv klar (oder auch weniger klar, wie Wenzl, Kollmer & Wernet, 2018 zeigen), was in Abgrenzung zur Theorie damit gemeint ist: Es geht um das Unterrichten, das praktische Tun

und das Lernen auf Grundlage von Erfahrung (vgl. Patry, 2014). Der Theorie wird demgegenüber (im besten Fall) das Nachdenken über die Praxis zugeschrieben, oder schlicht eine praxisferne Beschäftigung mit fachlichen Inhalten die schulische bzw. unterrichtliche Praxis betreffend. Da das Lehramtsstudium genuin auf einen bestimmten Beruf ausgerichtet ist, ist die Implementation dieser Berufsorientierung in die universitäre Phase in Form praktischer Inhalte ein durchaus nachvollziehbarer Anspruch, der auf bildungspolitischer Makroebene und curricularer Mesoebene bearbeitet wird. Dabei kann konstatiert werden, dass der Trend auf der Makroebene in Richtung einer stärkeren Gewichtung der Praxisanteile im Studienverlauf geht, auf curricularer Ebene wird, so der Eindruck, stärker daran gearbeitet, beide Pole in eine produktive Relation zu setzen, bei gleichzeitigem „Produktivmachen der Differenz“ (Combe & Kolbe, 2004). Im Folgenden wird die Theorie-Praxis-Relationierung als Gegenstand der beiden genannten und zusätzlich der Mikroebene kurz illustriert.

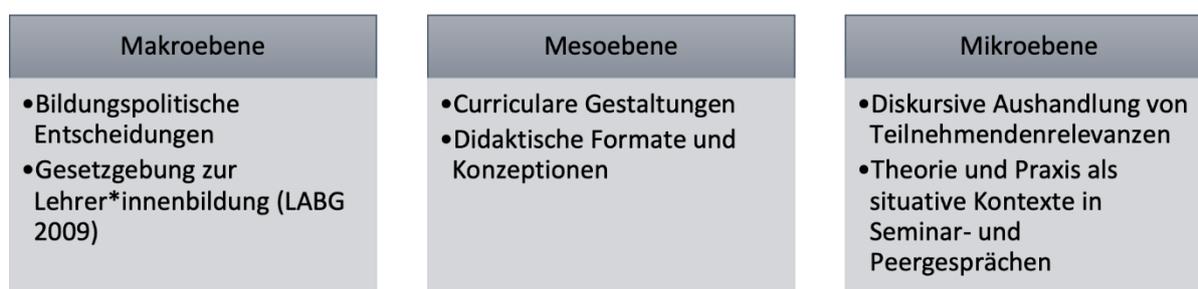


Abb. 1: Ebenenübersicht

2.1 Makroebene: Bildungspolitische Entscheidungen und institutionsstrukturelle Prozesse

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis ist zunächst ein Thema der bildungspolitischen Debatte. So wird im Lehrer*innenausbildungsgesetz (LABG NRW, 2009) eine entsprechende Kalibrierung von Theorieanteilen und Praxiserfahrungen für den gesamten Ausbildungsweg vorgesehen, die Universitäten müssen sich entsprechend in der Gestaltung der Studiengänge an diesen Vorgaben orientieren. Deutlich ist aber, dass eine Phasentrennung vorgesehen ist, die die Vorbereitung auf die berufspraktische Tätigkeit an die zweite Phase, also den Vorbereitungsdienst, delegiert. Demnach soll die erste Phase, also das universitäre Studium, vor allem die theoretischen Grundlagen liefern bezogen auf die Bildungswissenschaften (vgl. KMK, 2004) und die Fächer bzw. Fachdidaktiken (vgl. KMK, 2008). Dennoch wird als gemeinsamer Zielhorizont der gesamten Lehrer*innenausbildung die Vorbereitung auf den Lehrberuf ausgegeben, was zunächst selbstverständlich erscheint, bei genauerem Hinsehen aber die strukturelle Phasentrennung unscharf werden lässt. So werden in den von der KMK ausgegebenen Standards für die Lehrer*innenbildung (Bildungswissenschaften) an verschiedenen Stellen systematische Relationierung aus theoretischem Wissen bzw. wissenschaftlicher Inhalte und der späteren Berufspraxis vorgeschlagen, wie beispielsweise durch Fallarbeit (siehe Abschnitt zur Mesoebene).

Die Universitäten und pädagogischen Hochschulen als Orte der Umsetzung der ersten Phase der Lehrer*innenbildung sind entsprechend in der Pflicht, die legislativen Forderungen zu verankern und umzusetzen. So haben viele Standorte beispielweise eigene Organisationseinheiten aufgebaut, die mitunter quer zum sonstigen Fakultäts- und Fachorganigramm liegen – sogenannte „Schools of Education“². Über diese Einheiten werden Plätze für Praxisphasen organisiert und z. T. auch Prüfungsmodalitäten für die Lehrämter geregelt. Darüber hinaus spiegelt sich die Berücksichtigung theoretischer und praktischer Anteile auch in Personalfragen wider: Die Universitäten setzen in der Veranstaltungsplanung sowohl auf Fachwissenschaftler*innen, Fachdidaktiker*innen, aber auch abgeordnete Lehrkräfte.

2.2 Mesoebene: Curriculares Design und hochschuldidaktische Formatierung

Was auf der Makroebene entschieden wird, wird auf der Mesoebene der curricularen Gestaltung der Lehrer*innenbildung entsprechend gestaltet. Die lehramtsbezogenen Studiengänge müssen so die Theorieprominenz der ersten Phase (siehe oben) erhalten, den Praxisbezug in Form von Nachdenkgelegenheiten aber systematisch implementieren. Als anschauliches Beispiel kann hier das Forschende Lernen dienen. Dem Konzept wird hohes Potenzial dahingehend zugeschrieben, Theorie und Praxis im Modus der Forschung sinnvoll und für Studierende erkenntnisgenerierend aufeinander zu beziehen (Lange-meyer, 2019; Reinmann, Lübke & Heudorfer, 2019). Konkret:

Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren (Huber, 2009: S. 11).

Bezogen auf das Lehramtsstudium bedeutet dies, Unterricht und Schule zu einem wissenschaftlichen Gegenstand zu machen und so die Theorie in Form wissenschaftlich inspirierten Nachdenkens als Zugriffsform auf die Praxis zu etablieren. Ziel ist die Einnahme einer „sozialwissenschaftlichen“ (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2013: S. 7) bzw. „kritisch-reflexiven“ Haltung (Schüssler, Schwier, Schöning & Weyland, 2014) gegenüber dem späteren Handlungsfeld. Diese Nähe zur Forschung und zu Forschungspraktiken als Möglichkeit der Relationierung von Theorie und Praxis ist auf basale Weise auch über Rezipiererfahrungen gegeben. Wenn Studierende mit Studien und Forschungsergebnissen aus der fachlichen, fachdidaktischen und der Unterrichtsforschung arbeiten, so sind sie direkt mit dem Kern der ‚Theorie‘ konfrontiert: Das Beschäftigen mit Unterricht als Forschungs- und nicht Handlungsort (siehe Textgrundlage in Kapitel 3).

² Beispielsweise die „Bielefeld School of Education (BiSED)“, <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/>. Übersicht über weitere Schools of Education auf <https://www.bildungsserver.de/professional-schools-of-education-eine-neue-plattform-fuer-die-lehrerbildung-10206-de.html>.

2.3 Mikroebene: Situative Relationierung und Praxisbezüge

Die Relationierung von Theorie und Praxis ist, wie skizziert wurde, eine Zielsetzung der bildungspolitischen Debatte und hochschuldidaktischen Konzeptentwicklung. Darüber hinaus kann allerdings auch auf der Mikroebene, also dem hochschulischen Alltag, die Relationierungsaufgabe identifiziert werden. So wird, prototypisch in didaktisch ausgerichteten Veranstaltungen, das Verhältnis von Theorie zur Praxis zu einem Thema, über das gesprochen wird und werden muss. Auf diese Weise wird die jeweilige Relevanz eines inhaltlichen Themas für die berufliche Praxis herausgestellt und ausgehandelt, wenn beispielsweise die Frage aufgeworfen wird, wie sich ein theoretisches Konzept auf das unterrichtliche Handeln projizieren ließe. Aber auch in den Gesprächen der Studierenden untereinander, beispielsweise in Gruppenarbeiten während der Seminare, lässt sich beobachten, wie die Praxis in Form von diskursiven Bezügen zur Schule und zum Unterricht systematisch relevant gesetzt wird. Der Blick auf die Mikroebene, also die diskursiven Kontexte im Studium, erfordert eine Re-Perspektivierung: Wo auf der Makro- und Mesoebene die Relationierungsaufgabe von Theorie und Praxis vor allem eine konzeptionelle ist, die sich in Vorgaben und konkreten Formaten ausdrückt, da ist auf der Mikroebene die Verhältnisbildung eine kontinuierlich zu leistende Aufgabe aller beteiligter Akteure – mit mitunter deutlich sichtbaren Konfliktpotenzialen. Hier besteht die Möglichkeit im Sinne einer Hochschulethnografie (vgl. Meyer, Reuter & Berli, 2022) eine beschreibende Sichtweise auf die Theorie-Praxis-Relationierung zu etablieren, beispielsweise über gesprächsanalytische Zugriffsweisen. Ein Beispiel dafür findet sich in Sacher, Stövesand & Weiser-Zurmühlen (2021). Hier konnte gesprächsanalytisch rekonstruiert werden, wie die situativen Bezugnahmen zur eigenen Schul- und Praxiserfahrung im Kontext von Fall- und Textarbeiten von Studierenden zur Vergemeinschaftung und zum Expertisedisplay eingesetzt werden. Auf diese Weise konnte gezeigt werden, dass die Unterrichtspraxis als thematische Ressource zentrale Relevanz für die Studierenden hat – etwas, was ähnlich zu den Befunden von Benwell & Stokoe (2002) zeigt, dass der intellektualisierte Modus Operandi des wissenschaftlichen Diskurses (vgl. Graff, 2002) eher kontraintuitiv für die Studierenden ist.

Im Folgenden wird dieser gesprächsanalytische Zugriff ebenfalls verfolgt, um das Oszillieren zwischen Studium und Schule (vgl. Sacher et al., 2021) als interaktive Praxis der Theorie-Praxis-Relationierung aufzufassen.

3. Gesprächsanalytische Perspektiven auf die Theorie-Praxis-Relationierung

Das besondere Potenzial einer gesprächsanalytischen Sichtweise auf hochschulische Interaktionssituationen liegt vor allem in der „Suspendierung der Normativität des pädagogischen Blicks“ (vgl. Breidenstein, 2012): Ohne zuvor die jeweiligen hochschuldidaktischen Intentionen mit dem Handeln von Studierenden abzugleichen, um so ggf. Passungen oder Diskrepanzen zu identifizieren, wird das beschrieben, was interaktional

tatsächlich passiert. Auf diese Weise werden Gespräche unter Studierenden bzw. zwischen verschiedensten Akteuren der Universität (vgl. bspw. für mündliche Prüfungen, Meer, 1998) als praktischer Vollzug gelebter Sozialität konturiert. Heuristisch wird der institutionelle Kontext als *joint accomplishment* konzeptualisiert, also etwas, was erst in der Interaktion selbst hergestellt wird, und keine fixe, äußere Bedingung darstellt. Auf diese Weise kann die Spezifik bestimmter Interaktionssituationen nuanciert anhand sequenzieller Analysen herausgearbeitet werden, um so gruppenspezifische Prozesse (Sacher et al. 2021) und den diskursiven Umgang mit und Herstellung von Wissen (Heritage, 2012a; 2012b) in den Blick nehmen zu können. Der besondere Umgang mit dem Kontextbegriff innerhalb der ethnomethodologischen Tradition der Gesprächsforschung bietet überdies weitere Erkenntnispotenziale, um einen deskriptiven Blick auf universitäre Interaktionssituationen zu werfen. So gilt die analytische Prämisse, dass der Kontext in reflexiver Weise mit der interaktionalen Praxis der Beteiligten verknüpft ist, diese präfiguriert und von dieser gleichermaßen hergestellt wird (vgl. Auer, 1992; Cook-Gumperz, 1987; Gumperz 1984). Kontext wird in diesem Sinne als Teil der Herstellungsleistung begriffen: Die Interaktionsbeteiligten organisieren das Interpretieren von einzelnen Äußerungen im Gespräch durch sogenannte „contextualization cues“ (vgl. ebd.), welche wiederum an spezifische interpretationsrelevante Rahmen (vgl. Cook-Gumperz & Gumperz, 2011) anschließen. Eine Äußerung wird demnach über solche cues als ‚etwas‘ kontextualisiert und in einen Rahmen eingefasst, in welchem die Äußerung interpretierbar wird.³

Bezogen auf das Feld der universitären Lehrer*innenbildung lässt sich so in den Blick nehmen, wie die wissenschaftliche ‚Theorie‘ und die unterrichtliche ‚Praxis‘ als kontextuelle Bezugsdomänen in Gesprächen unter Peers oder Seminargesprächen relevant gesetzt und auf diese Weise konturiert werden. Im Folgenden soll anhand dreier Auszüge aus einer studentischen Gruppenarbeit zu einer unterrichtswissenschaftlichen Studie illustriert werden, wie sich diese situierte Praxiskontextualisierung kokonstruktiv darstellt.

4. Praxiskontextualisierung im Lektüregespräch - Beispielsequenzen

Die folgenden Sequenzen stammen aus einer Gruppenarbeit zwischen Masterstudierenden des Grundschullehramts für das Fach Deutsch (drei Teilnehmende), während derer sie sich mit dem Text Martens/Asbrand (2021) – „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht auseinandersetzen. Der Seminarkontext ist das ethnografische Beobachten als Grundlage für spätere eigene Beobachtungsstudien im Deutschunterricht der Grundschule und zu diesem Punkt des Seminars geht es zunächst

³ Als ein Beispiel hierfür kann das Erzählen eines Witzes gelten: Durch bestimmte diskursive, syntaktische und/oder prosodische Hinweise bei der Eröffnung und Prozessierung einer Witzerzählung machen die Erzählenden deutlich, dass es sich um einen Witz handelt und der Beitrag als solcher aufgefasst werden soll. Daraus ergeben sich bestimmte diskursive Erwartungen, die den weiteren gemeinsamen Umgang präfigurieren; es würde zu Brüchen im Interaktionsverlauf führen, wenn auf eine Witzerzählung beispielsweise gehäufte Nachfragen folgen. Die präferierte Reaktion ist Lachen oder zumindest eine Markierung des Humorgehalts (vgl. Ehrhardt, 2013).

darum, anhand beispielhafter Studien die ethnografischen Grundprinzipien kennen zu lernen.⁴ Im zugrundeliegenden Text von Martens/Asbrand wird eine ethnografische und kultur- sowie wissenssoziologische Perspektive auf das Arbeiten von Schüler*innen eingenommen. Auf diese Weise wird das Primat der Aufgabenerledigung als Konstitutivum von Unterricht konzipiert und so die Schülerjob-Metapher von Breidenstein (2006) um eine habitustheoretische Dimension erweitert. Zentral ist, dass die Studie „Rekonstruktionsergebnisse im Sinne einer empirisch basierten, gegenstandsbezogenen Theoriebildung“ (Martens & Asbrand 2021: S. 57) präsentiert, die der Beschreibung von situativen und strukturellen Rahmenbedingungen der Schule dienen und darüber hinaus die Praktiken von SuS und Lehrkräften rekonstruiert, mit denen die Akteure gemeinsam den Unterricht ermöglichen. Dem Text inhärent ist eine grundsätzlich deskriptiv-rekonstruktive Herangehensweise mit dem Ziel der Theoriebildung, ohne primär handlungspraktische Konsequenzen zu thematisieren.

Im ethnografischen Sinne wird darin das Unterrichtsgeschehen als von allen Akteuren gleichermaßen hervorgebrachte Situation beschrieben, zu dessen Hervorbringung spezifische Aufgaben erledigt werden müssen. Dabei ist die „Job“-Metapher dezidiert nicht normativ aufgeladen, sondern akzentuiert den Routine- und Kompetenzcharakter von Beteiligungspraktiken von Schüler*innen im Unterricht. Es geht um das Verstehen der Situationalität von Unterricht und Nachvollziehen der entsprechenden Prozesse, Mechanismen und Praktiken als informierte Grundlage für nachgelagerter Handlungsreflexionen.

Eine solche Studie ist also prototypischer Ausdruck des wissenschaftlichen Theorie-Pols aus der Unterrichtsforschung, indem Unterricht als Forschungsgegenstand etabliert wird und nicht als Gegenstand unter ubiquitärem Optimierungsanspruch. In der Beschäftigung mit solchen Studien sind die Studierenden also mit einer von der unmittelbaren Handlungsbezogenheit distanzierteren Perspektive konfrontiert, was im Gespräch über den Text unterschiedlich thematisiert und in ein gruppenbezogenes Relevanzsystem überführt wird.

Die drei folgenden Sequenzen aus dem Gespräch der Studierenden über diesen Text zeigen, wie im Gespräch einzelne Studienbefunde aus der unterrichtswissenschaftlichen Domäne herausgelöst und über einen Praxisbezug reinterpretiert werden⁵:

Beispiel (1) ob das jetzt GUT oder schlecht ist.

004 B <<vorlesend> die struk_die struktur des unterrichts als interaktion unter anwesenden FÜHRT dazu,

⁴ Im Anschluss an die Analysen in Stövesand (2023) wurde diese Gruppe audiographiert, um explorativ der Forschungsfrage, die diesem Beitrag zugrunde liegt, nachzugehen. Weitere Aufnahmen wurden bisher nicht gemacht.

⁵ Die drei Studierenden haben den Text zuvor individuell zuhause gelesen und wurden mit drei Leitfragen in die Textarbeit geschickt: Zum einen sollten sie zunächst offen Eindrücke und Auffälliges sammeln und darauf aufbauend die ethnografischen Analysekatoren der Fremdheit und des Teilnehmendenwissens aus der Studie herausarbeiten.

- 005 dass die schülerinnen erwarten dass <<f> **akzeptANZ und wertschätzung der SAche von ihnen erwartet wird,>**
- 006 und sie stellen sich (-) auf die **er!FÜLL!ung** dieser erwartung ein.
- 007 die schülerinnen lernen also mit (-) den an sie gerichteten tendenziell trivia (.) lisierenden erwartungen UMzugehen,=
- 008 =indem sie ihnen gerecht werden ohne sich mit ihnen zu identifizIERen.>
- 009 **(-) also (-) sie MACHen das einfach (--) ob das jetzt GUT oder schlecht ist (.) ist-**
- 010 A ja.
- 011 B (--) [wurscht.]
- 012 C [ja] (2.5)
- 013 B man kommt seinen verPFLICHTungen nach ohne grundsätzlich nach sinn und legitimität zu fragen,
- 014 und das alltägliche TUN ist wesentlich durch routine und pragMATISmus geprägt.
- 015 A **genau ich glaube das ist (.) genau die ursprüngliche: ähm auch äh (--)°hh definition von BREIdenstein.**

Die Teilnehmenden sind damit beschäftigt, das Konzept des „Schülerjobs“, wie es im Text besprochen wird, für sich zu klären. Sprecherin B liest hier in den Zeilen 004-008 eine Stelle aus dem Text vor, in der im Grunde die Definition dafür geliefert wird, was den Job-Charakter der Schüler*innenhandlungen ausmacht. Interessant sind hier die prosodischen cues, die B bei der Zitation der Textstelle nutzt: In Zeile 005 wird der Teil „Akzeptanz und Wertschätzung der Sache von ihnen erwartet wird“ geringfügig lauter artikuliert und damit deutlich gegenüber der restlichen Zitation hervorgehoben. Im Sinne von Goodwin (2015) erfolgt hier also ein parasprachliches „highlighting“ des für sie wichtigen Aspektes, welcher dann noch verlängert wird um den starken Akzent im Wort er!FÜLL!ung (Z. 006). B hebt also sprachlich den Teil des definitonischen Zitats hervor, in dem der Job-Charakter als Anforderungsprofil an die Schüler*innen präzisiert wird: Von ihnen wird erwartet, dass sie dem Unterrichtsgegenstand folgen bzw. ihn als Arbeitsfokus akzeptieren und die Schüler*innen sind damit beschäftigt, diese Erwartungen zu erfüllen.

Nach weiterem Vorlesen wechselt B dann mit also (Z. 009-011) auf die Ebene der analytischen Verarbeitung der Stelle, was in der konzeptionell mündlichen Paraphrase mündet: sie MACHen das einfach (-) ob das jetzt GUT oder schlecht ist ist wurscht. (vgl. Vermündlichung bei Lehnen, 2000), was überlappend von A und C bestätigt wird. Nach kurzer Pause liest B eine weitere Stelle vor, die den Job-Charakter erneut unterstreicht: Man kommt seinen Verpflichtungen nach, ohne grundsätzlich nach Sinn und Legitimität zu fragen und das alltägliche Tun ist durch Routine und Pragmatismus geprägt. Ohne den ethnografischen Kontext des Textes von Martens & Asbrand (2021) würde diese Beschreibung durchaus normative Interpretationen nahelegen: Das Erfüllen der Erwartungen seitens der Schüler*innen könnte als dispräferiertes Abarbeiten in Kontrast zu interessiertem Lernen verstanden werden, die Irrelevanz von „Sinn und Legitimität“ steht

dem Funktionsideal des Unterrichts per se entgegen. Auf der Beschreibungsebene handelt es sich hier allerdings erstmal nur um eine Erfassung der empirischen Realität der aktorengenerierten Situationalität von Unterricht. Tatsächlich wird durch das prosodische contextualization cue von B aber eine diskursive Relevanz hergestellt, die im Anschluss aufgenommen wird. Sprecherin A fasst zusammen, dass es sich bei der von B vorgelesenen Stelle um die Definition des „Schülerjobs“ handle, wie auch Breidenstein sie schon eingeführt habe. Sie erhält damit den wissenschaftlichen Kontext aufrecht, indem sie einen intertextuellen Bezug herstellt und überdies den innertextuellen Status der vorgelesenen Stelle fokussiert: Es handelt sich eben um die Definition eines beschriebenen Phänomens.

Wo Sprecherin A hier also zunächst die von B zitierte (und prosodisch nach Relevanz sortierte) Stelle aus dem Text im wissenschaftlich-textuellen Rahmen belässt, wird kurz darauf von Sprecherin C ein alternativer Interpretationsrahmen aufgespannt:

Beispiel (2) ein bisschen Unheimlich

022	C	das find ich ein bisschen UNheimlich,
023	A	<<lacht>>hm_HM;
024	B	°h ja.
025	C	also in der grundschule in der ersten klasse kann man ja vielleicht
026		noch son bisschen (.) versuchen (.) dem entGEgenzuwirken;
027		aber wenn du da kinder hast die sowieso alles mitmachen (-) auch wenn sies DOOF finden,

C äußert hier einen Eindruck über die zuvor von B zitierte Definition: sie finde es ein bisschen UNheimlich (Z 022). Das ist ein deutliches Signal (cue) für einen Kontextwechsel, denn nun handelt es sich bei der gerade relevanten Stelle nicht mehr nur um die Beschreibung eines Phänomens, sondern C lädt das Phänomen normativ-affektiv auf. So wird das routinemäßige Bearbeiten situativer Anforderungen der Schüler*innen zu einem didaktischen Problem umgedeutet, dem es entgegenzuwirken (Z 026) gilt. Der praxisbezogene Kontext wird über eine Problemetablierung hergestellt und in reflexiver Weise erzeugt ein solcher Praxisbezug den Kontext, in dem bestimmte Verhaltens- und Handlungsweisen dispräferiert und damit ein Problem sein können (vgl. Auer, 1992). Was im Text mit „sie (die Schüler*innen) kommen ihren Verpflichtungen nach ohne nach Sinn und Legitimität zu fragen“ deskriptiv eingefangen wurde, wurde zunächst von B weiter oben mit (-) also (-) sie MACHen das einfach (-) ob das jetzt GUT oder schlecht ist (.) ist- auf den deskriptiven Gehalt hin kondensiert vermündlicht. Auch wenn sich hier bereits eine gewisse normative Reorientierung andeutet, ist die inhaltliche Bearbeitung noch nicht so deutlich sichtbar. Als nun Sprecherin C aber in Z. 027 einen weiteren Bearbeitungsschritt vornimmt, wird klar, worin der Problematisierungscharakter besteht: [...] die sowieso alles MITmachen (-) auch wenn sies doof finden. Nun ist das routinemäßige Handeln der Schüler*innen keine institutionsspezifische Praxis der Aufrechterhaltung von Unterricht

mehr, sondern Ausdruck einer spezifischen Haltung der Schüler*innen, die es aus Lehrer*innensicht zu verhindern gilt. Damit wird von C der Kontext, in welchem die Beschreibung des Schülerjobs zuvor verortet war, deutlich in Richtung von praktischen Handlungsfragen verschoben – der Sinn der Beschreibung wird prototypisch sprachlich umgedeutet und eine Handlungsanforderung für die Lehrkraft daraus abgeleitet.

Dieser Kontext wird nachfolgend weiter aufgebaut, wenn die handlungsbezogenen Konsequenzen aus dem beschriebenen Schüler*innenverhalten von B weiter ausgeführt werden:

Beispiel (3) man muss viel reflektieren

- 028 A das ist halt wieder die SAche zwischen (-) **da muss man sich glaub ich als lehrer viel selbst reflektieren;=**
- 029 **=hab ich grade eigentlich guten UNTerricht gemacht;=**
- 030 =oder war das jetzt nur äh (-) **schema EFF** das meine kinder abgefahren haben;
- 030 B ja.

Obwohl A es war, die weiter oben noch den textuellen Rahmen aktuell gehalten hat, aligniert sie nun in der Orientierung am Praxiskontext, wenn sie die Handlungskonsequenz expliziert und damit gleichermaßen der Interpretation des Schülerjobs als dispräferiertem Verhalten folgt. Sie stellt nun fest, dass man „sich glaub ich als lehrer viel selbst reflektieren“ müsse (Z. 028), ob man guten Unterricht gemacht habe – eben weil das Verhalten der Kinder auf Routine basiert und damit der didaktischen Qualität nach indifferent erfolge. Der Schülerjob wird nun also zu einem konkreten Handlungsproblem für die Teilnehmenden als zukünftige Lehrkräfte, was eine deutliche Abweichung zum deskriptiv-rekonstruktiven Anspruch der Ausgangsstudie darstellt – der praxeologische Arbeitsbegriff wird zu einem didaktisch-funktionalem Abarbeitungsbegriff umgedeutet und damit normativ aufgeladen. Implizit aktualisieren die Studierenden damit zugleich eine bestimmte Vorstellung von ‚gutem‘ Unterricht; das Routineverhalten der Schüler*innen ist demnach eine Abweichung von diesem Ideal. In deutlicher Nähe zu den Befunden von Sacher et al. (2021) und auch Heinzl & Marini (2009) kann also auch hier beobachtet werden, dass die Studierenden im gemeinsamen Gespräch über Unterricht schnell eigene Maßstäbe von unterrichtlicher Praxis ansetzen.

Damit wird über die diskursiven Rahmungsaktivitäten der genuine Theoriekontext in einen Praxiskontext umgewandelt, die Theorie-Praxis-Relationierung erfolgt *on the go* beim Sprechen über den Text.

5. Fazit und Diskussion

Auch wenn die Analysen exemplarisch-explorativer Natur sind, zeigen sie dennoch, wie in Gesprächen angehender Lehrkräfte die unterrichtliche Handlungspraxis als Bezugsdomäne in Erscheinung tritt und ergänzt damit Befunde, wie sie auch in Sacher et al. (2021)

vorgestellt wurden. Wo auf der Makro- und Mesoebene die Theorie-Praxis-Relationierung vor allem eine konzeptionelle Aufgabe darstellt, da ist auf der interaktionalen Mikroebene die Relationierung eine kontinuierliche Herstellungsleistung der jeweilig Beteiligten. Kokonstruktiv reinterpreten die Studierenden in den gezeigten Sequenzen die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Textgrundlage, indem sie zunächst eine emotionale Aufladung der deskriptiven Job-Metapher etablieren und damit den Praxiskontext in Form von präferierten und dispräferierten Verhaltensweisen aufrufen. Sehr schnell wird daraus dann eine Handlungsanforderung an die Teilnehmenden als zukünftige Lehrkräfte abgeleitet, aus einem deskriptiven Befund wird ein handlungspraktisches Problem. Auf diese Weise wird letztlich das sichtbar, was Graff (2002) mit dem „Problem problem“ beschreibt: Der wissenschaftliche Problembegriff, der sich aus einem explorativem Konstruktionsbegriff ableitet, steht dem alltäglichen Problembegriff im Sinne einer handlungspraktischen Krise entgegen und ist für Studierende per se kontraintuitiv.

Die Theorie-Praxis-Relationierung als kommunikative Aufgabe verläuft hier also entlang einer Problemkonzeption, was sehr schön zeigt, welches Potenzial in einer gesprächsanalytisch-ethnografischen Zugriffsweise auf das studentische Tun in der Lehrer*innenbildung liegt (vgl. dazu ausführlich Stövesand, 2023). Die Erkenntnisse, die aus einer rekonstruktiven Perspektive auf der Mikroebene der Lehrer*innenbildung gewonnen werden können, sind dann wiederum als Informationsgrundlage auf der hierarchiehöheren Ebenen anwendbar. So können auf Basis der ethnografischen Befunde Konzeptentwicklungen vorgenommen werden, die die alltägliche Praxis der Studierenden und deren Relevanzsetzungen mitberücksichtigen, um so die Diskrepanz zwischen wissenschaftlicher Arbeit und dem Erwartungshorizont der angehenden Lehrkräfte aufzulösen.

Dass auch die Makroebene, also die strukturbezogenen Entscheidungsfragen, davon profitieren kann, ergibt sich fast notwendig aus der dadurch überbrückbaren Ferne zwischen politischer Entscheidungsfindung und empirischer Realität in Bildungssettings.

6. Literatur

- Auer, Peter (1992). Introduction: John Gumperz' Approach to Contextualization. In Auer, Peter (Hg.), *The contextualization of language*. Amsterdam: Benjamins, S. 1-37.
- Bennwell, Bethan & Stokoe, Elisabeth (2002). Construction discussion tasks in university tutorials: shifting dynamics and identities. *Discourse Studies* 4, S. 429-453.
- Berkel-Otto, Lisa; Peuschel, Kristina & Steinmetz, Sandra (2021) (Hg.), *Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrkräftebildung*. Münster: Waxmann.
- Breidenstein, Georg (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- ___ (2012). Ethnographisches Beobachten. In de Boe, Heike & Reh, Sabine (Hg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 27-43.
- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert & Nieswand, Boris (Hg.). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Tübingen: UKV.

- Breidenstein, Georg; Leuthold-Wergin, Anca & Siebholz, Susanne (2020). „Unterrichtsstörungen“. Fallstricke kasuistischer Lehrer*innenbildung. In Fabel-Lamla, Melanie; Kunze, Katharina; Moldenhauer, Annette & Rabenstein, Kerstin (Hg.), *Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 137-152.
- Combe, Arno & Kolbe, Fritz-Ulrich (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In Helsper, Werner & Böhme, Jeanette (Hg.), *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S. 833-851.
- Cook-Gumperz, Jenny (1978). Context in Children's Speech. In ders. (Hg.), *Papers on Language and Context*. Berkley: Language and Behaviour Research Lab.
- Cook-Gumperz, Jenny & Gumperz, John (2011). Commentary: Frames and Contexts: Another Look at the Macro-Micro Link. *Pragmatics* 21, S. 283-286.
- Ehrhardt, Claus (2013). Der Witz als Textsorte und Handlungskonstellation. *Der Deutschunterricht* 65, S. 8-17.
- Goodwin, Charles (2015). Professional Vision. In Reh, Sabine; Berdelmann, Katrin & Dinkelaker, Jörg (Hg.), *Aufmerksamkeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 387-425.
- Graff, Gerald (2002). The Problem problem and other oddities of academic discourse. *Arts & Humanities in Higher Education* 1, S. 27-42.
- Gumperz, John (1984). Ethnography in Urban Communication. In Auer, Peter & di Luzio, Aldo (Hg.), *Interpretive Sociolinguistics*. Tübingen: Günther Narr Verlag, S. 1-12.
- Heinzel, Friederike & Marini, Uta (2009). Forschendes Lernen mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik an der Universität Kassel. In Roters, Bianca; Schneider, Ralf; Koch-Priewe, Barbara; Thiele, Jörg & Wild, Johannes (Hg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 126-141.
- Heritage, John (2012a). The epistemic engine: Sequence Organisation and Territories of knowledge. *Research in Language & Social Interaction* 45, S. 30-52.
- ___ (2012b). Epistemics in Action: Action Formation and Territories of knowledge. *Research in Language & Social Interaction* 45, S. 1-29.
- Hitzler, Roland (1993). Verstehen: Alltagspraxis und wissenschaftliches Programm. In Jung, Tilo & Müller-Dohm, Stefan (Hg.), *Wirklichkeit im Deutungsprozess. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 223-240.
- Huber, Ludwig (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In Huber, Ludwig (Hg.), *Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: Universitätsverlag, S. 9-35.
- Kultusministerkonferenz (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Berlin/Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- ___ (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Berlin/Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

- Langemeyer, Ines (2019). Enkulturation in die Wissenschaft durch forschungsorientiertes Lehren und Lernen im Studium. Kaufmann, Margit & Mieg, Harald (Hg.), *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 59-77.
- Lehnen, Kathrin (2000). *Kooperative Textproduktion. Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Martens, Matthias & Asbrand, Barbara (2021). Schülerjob revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 11, S. 55-73.
- Meer, Dorothee (1998). *Der Prüfer ist nicht der König: Mündliche Abschlussprüfungen in der Hochschule*. Tübingen: Niemeyer.
- Meyer, Daniel; Reuter, Julia & Berli, Oliver (2022) (Hg.). *Ethnografie der Hochschule. Zur Erforschung universitärer Praxis*. Bielefeld. Transcript.
- Ministerium des Innern NRW (2009). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an den öffentlichen Schulen (LABG)*. NRW.
- Patry, Jean-Luc (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In Arnold, Karl-Heinz, Gröschner, Alexander & Hascher, Tina (Hg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann, S. 29-44.
- Paulus, David; Gollub, Patrick & Veber, Marcel (2020). Forschendes Lernen und Kasuistik. Überschneidungen bezogen auf Reflexivität in der Hochschullernwerkstattarbeit. In Kramer, Kathrin; Rumpf, Dietlinde; Schöps, Miriam & Winter, Stephanie (Hg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 310-320.
- Reinmann, Gabi; Lübcke, Eileen & Heudorfer, Anna (2019). *Forschendes lernen in der Studieneingangsphase. Empirische Befunde, Fallbeispiele und individuelle Perspektiven*. Wiesbaden: Springer.
- Sacher, Julia; Stövesand, Björn & Weiser-Zurmühlen, Kristin (2021). Zwischen Schule und Studium – Wissenskommunikation in studentischen Kleingruppen angehender Lehrer*innen. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 74, S. 93-122.
- Schüssler, Renate; Schwier, Volker; Schöning, Anke & Weyland, Ulrike (2014). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stövesand, Björn (2023). *Professional Vision und Fallarbeit in der Lehramtsausbildung. Gesprächsanalytische Perspektiven auf das Forschende Lernen*. Berlin: Frank & Timme.
- Wenzl, Thomas; Wernet, Andreas & Kollmer, Imke (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer.

Über den Autor

Dr. Björn Stövesand war von 2016 bis 2023 Mitarbeiter im Teilprojekt „Ethnografische Methoden in der Sprachdidaktik“ der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung. Er hat 2023 mit einer Arbeit zu gesprächsanalytischen Perspektiven auf die Fallarbeit angehender Lehrkräfte in Bielefeld promoviert und ist seitdem Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Sprachlichen Grundbildung in Bielefeld. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Gesprächsforschung, Sprachdidaktik und Lehrer*innenprofessionalisierung.

Korrespondenzadresse: stoevesand@uni-bielefeld.de

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1223-4173>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Bjoern-Stoevesand>